
JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

**A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
- IFES CAMPUS COLATINA**

**VITÓRIA
2018**

JACQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

**A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
- IFES CAMPUS COLATINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A447i Almeida, Jaqueline Ferreira de, 1988-
A integração do ensino médio à educação profissional técnica
de nível médio no curso técnico em edificações – IFES campus
Colatina / Jaqueline Ferreira de Almeida. – 2018.
187 f. : il.

Orientador: Marcelo Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo. 2. Educação e Estado. 3. Ensino médio. 4. Ensino
Profissional. I. Lima, Marcelo. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Elaborado por Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES – IFES CAMPUS COLATINA

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 19 de abril de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal do Espírito Santo

Ao meu pai Siderli Costa de Almeida (in memorian).

À minha mãe e aos meus irmãos por estarem sempre comigo
nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela possibilidade de chegar até aqui e por ter me fortalecido durante a caminhada.

À minha família, especialmente à minha mãe Maura Ferreira e aos meus irmãos Rafael, Gabriel e Miguel, que estiveram comigo durante essa jornada e que me auxiliaram nesse percurso, sempre com palavras de incentivo, presteza, consolo e assistência durante o mestrado. Sem vocês eu não teria conseguido!

Ao meu orientador, professor Marcelo Lima, pela orientação e presença constante, pelos direcionamentos e por acreditar em meu trabalho, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento tanto como pesquisadora quanto pessoa.

Aos professores Eduardo Moscon e Erineu Foerste pela participação e acompanhamento do trabalho desde a qualificação até a defesa e que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas e amigos da turma 30M, pelo apoio, amizades, afetos, discussões e por sempre estarem presentes.

Às minhas queridas amigas Tatiana Mercês e Michele Pazolini, pela amizade e por sempre oferecerem o ombro amigo e conforto nos momentos difíceis. À Tatiana Peterle, Reginaldo, Zilka, Renan, Miguel, Ana Paula e Samanta pela amizade e companheirismo.

À equipe da Secretaria do PPGE pela presteza e por sempre estar nos socorrendo nos trâmites administrativos.

Aos amigos e companheiros de trabalho da Secretaria de Ensino a Distância da UFES. Aos meus chefes professores Maria José e Julio Francelino pela liberação para cursar o mestrado e pelo apoio. À Livia, Sônia, Araceli, Sônia, Lídia, Bruninho, Tiago, Dominique, Bruno Oliveira, Eliana e Juliano pela amizade, e por “carregarem o piano” durante o meu afastamento. À professora Luciana Thomaz pela compreensão durante o período de finalização da dissertação. À Ariana pela amizade e pela revisão do texto.

Ao IFES campus Colatina por possibilitar a realização da pesquisa. Aos professores e alunos do curso Técnico em Edificações pela participação e acolhida. À equipe do Núcleo de Gestão Pedagógica, Míriam, Indiana e Rodrigo por sempre me acolherem e pelo auxílio e apoio durante o processo de desenvolvimento da dissertação.

Um agradecimento especial à Mônica Dalla, pelo acolhimento durante as minhas visitas ao campus Colatina e durante minhas estadias na cidade, pela amizade e por todo o auxílio durante a pesquisa e durante o percurso do mestrado.

À Eliana Corrêa pela amizade e por fazer parte de minha trajetória, estando presente durante o período mais difícil da minha vida.

Às professoras e amigas Maria das Dôres e Sumika Freitas, pelos ensinamentos, aprendizados e que me fazem acreditar em uma educação emancipadora. Obrigada pelo apoio, incentivo e por acompanharem minha trajetória desde a graduação.

À Universidade Federal do Espírito Santo pela liberação para cursar o mestrado.

A todos que contribuíram direta e indiretamente na construção e desenvolvimento do trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

Na presente pesquisa visou-se analisar a oferta e o funcionamento do Curso Técnico Integrado em Edificações - campus de Colatina, a partir de 2004, tendo em vista a política de oferta das modalidades de ensino com foco na integração curricular do Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio. Este estudo orientou-se pela perspectiva marxista e dialogou com a produção do GT-09 da ANPED que advoga uma formação humana integral. O ensino médio integrado, forma de oferta da educação profissional técnica de nível médio, possui dentre seus pressupostos a formação humana e a integração curricular, que visa à superação da dualidade que perpassa a educação brasileira. Esta investigação utilizou-se das fontes: documentos institucionais do IFES (Projeto do Curso de Edificações, PDI, ROD, relatórios de gestão) e desenvolveu-se por intermédio da visita in loco com observação e entrevistas com os professores e aplicação de questionários com alunos e gestores do Curso de Edificações. Na primeira etapa evidenciou-se a demanda e a oferta da educação profissional, do ensino médio e do ensino médio integrado em nível nacional, estadual e local (microrregião noroeste e município de Colatina) o que sinalizou a carência da oferta do ensino médio estadual e a importância da oferta federal e os riscos da verticalização. Na segunda etapa, o contato com os sujeitos da pesquisa revelou a complexidade do funcionamento da integração curricular, os seus limites e possibilidades para implementação e funcionamento do ensino médio integrado no campus Colatina. Dentre os limites para a efetivação da integração evidenciou-se que a expansão e a verticalização da oferta do IFES influenciam diretamente na oferta de cursos integrados. Dentre os desafios, destaca-se a gestão e distribuição dos conteúdos no currículo realizada pelos gestores e docentes. A implementação da organização curricular pode levar a um processo de justaposição dos componentes escolares e acarretar sobrecarga sobre os discentes na medida em que se eleva os itens de estudo, o número de avaliações que podem chegar a um número elevado em um ano, demonstrando o conteudismo da cultura escolar do IFES. Tal situação pode aumentar as demandas de estudo nos cursos, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, que necessitam de diferentes estratégias a fim de se organizarem para atender a este processo de empilhamento das tarefas escolares. Não obstante, no interior do processo de justaposição e fragmentação aqui apontados ocorrem práticas integradoras que possibilitam sua superação. Deste modo, em que pese os limites, desafios e contradições, o funcionamento do ensino médio integrado de oferta federal apresenta inúmeras qualidades que no contexto de esvaziamento do direito à educação no município de Colatina representa a garantia do direito a uma inserção social para os jovens da região noroeste.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Instituto Federal do Espírito Santo

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the offer and the operation of the Integrated Technical Course in Buildings – in the campus of Colatina, from 2004, in view of the policy of the offer of the modalities of education focusing on the integration of the High School curriculum to the technical-professional education. This study was guided by the Marxist perspective and dialogued with the production of the ANPED WP-09, which advocates a more wholly human formation. Integrated secondary education, as a form of provision of technical secondary education, has among its presuppositions human formation and the curricular integration, which aims to overcome the duality that permeates Brazilian education. This research made use of the following sources: institutional documents of IFES (Construction Course Project, PDI, ROD, management reports) and was developed through on-site visits with observation and interviews with teachers and the application of questionnaires with students and managers of the Building Course. In the first stage, the demand and the offer of technical education, high school and integrated secondary education at a national, State and local levels (northwest microregion and Colatina municipality) was evidenced, which signaled the lack of the provision of the State secondary education and the importance of the federal offer and the risks of verticalization. In the second phase, the contact with the subjects of the research revealed the complexity of the functioning of the curricular integration, its limits and possibilities for the implementation and functioning of the integrated secondary education in the Colatina campus. Among the limits for the effectiveness of the integration, it has been shown that the expansion and the verticalization of IFES offer directly influence the offer of integrated courses. Among the challenges, the management and distribution of content in the curriculum carried out by managers and teachers stands out. The implementation of the curricular organization can lead to a process of juxtaposition of the school components and cause overload on the students as the items of study increase, the number of evaluations that can reach a high number in a year, demonstrating the content of IFES school culture. Such a situation can increase the demands of study in the courses, interfering in the learning process of the students, who need different strategies in order to organize themselves to attend to this process of overloading of school tasks. Nevertheless, within the process of juxtaposition and fragmentation mentioned here, there are integrative practices that allow students to overcome them. Thus, despite the limits, challenges and contradictions, the operation of integrated secondary education offers a great number of qualities that in the context of voiding the right to education in the municipality of Colatina represents the guarantee of the right to a social insertion for the youngsters of the northwest region.

Keywords: Integrated High School; Integrated Curriculum; Federal Institute of Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Educação, Ensino Médio e Educação Profissional: Marcos legais gerais	58
Quadro 2	Educação Profissional: Marcos legais	58
Quadro 3	Ensino Médio: Marcos legais	61
Quadro 4	A Educação na Constituição Federal de 1988	63
Quadro 5	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: educação, ensino médio e educação profissional	64
Quadro 6	O Plano Nacional de Educação: Metas e estratégias para educação, ensino médio e educação profissional	65
Quadro 7	A criação dos IFES e o Ensino Médio Integrado	67
Quadro 8	O Decreto 5.154: integração e concomitância na educação profissional técnica de nível médio	68
Quadro 9	Diretrizes: orientações para o Ensino Médio Integrado	69
Quadro 10	Cursos ofertados no campus Colatina em 2017	101
Quadro 1B	Teses e Dissertações da BDTD	168
Quadro 2B	Periódicos da área Trabalho e Educação, Periódicos CAPES e Revistas da área de Educação	174
Quadro 3B	Artigos apresentados no GT-09 da ANPED	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa - Brasil (2012 - 2016)	81
Tabela 2	Pessoas de 15 a 17 anos de idade, total e estudantes (em 1 000 pessoas) – Brasil	82
Tabela 3	Matrículas do PROEJA (Ensino Médio) por Dependência Administrativa- Brasil (2012 – 2016)	83
Tabela 4	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e sexo - Brasil – (2001/2015)	84
Tabela 5	Matrículas nos cursos Técnico Concomitante e Técnico Subsequente por Dependência Administrativa- Brasil (2012 – 2016)	85
Tabela 6	Matrículas do PROEJA (Ensino Médio), Técnico Concomitante e Técnico Subsequente por Dependência Administrativa - Espírito Santo (2012 – 2016)	88
Tabela 7	Matrículas Ensino Médio por Dependência Administrativa - Espírito Santo	90
Tabela 8	Matrículas Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa - Espírito Santo	90
Tabela 9	Cursos do IFES por nível, classificação e modalidade – 2014	92
Tabela 10	Série histórica do indicador de Eficiência Acadêmica de Concluintes e Retenção do Fluxo Escolar do IFES	94
Tabela 11	Número de escolas por dependência administrativa – Colatina	97
Tabela 12	População de 15 a 17 anos de idade - Colatina	97
Tabela 13	Matrículas do Ensino Médio e Educação Profissional - Colatina	98
Tabela 14	Número de cursos por nível/modalidade de ensino – campus Colatina	101
Tabela 15	Evolução das matrículas – campus Colatina, por modalidade	102
Tabela 16	Reprovação, cancelamento e evasão por nível/modalidade – campus Colatina	104
Tabela 17	Fluxo escolar dos cursos do EMI – campus Colatina (2010 a 2015)	107
Tabela 1A	Dados populacionais Brasil e Espírito Santo	165
Tabela 2A	Total de Matrículas da Educação Profissional por ano (2010 a 2016) - Brasil e Espírito Santo	165
Tabela 3A	Conclusão por nível/modalidade - campus Colatina	166
Tabela 4A	Fluxo Escolar do curso Técnico Integrado em Edificações – campus Colatina	166
Tabela 5A	Relação candidato/Vaga dos cursos do campus Colatina	167

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjo Produtivo Local
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FIC	Formação Inicial e Continuada
GETAE	Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAGEBES	Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ROD	Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES
SEDU	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1.	Introdução	14
2.	Referencial teórico-metodológico	22
2.1	Percurso da pesquisa	22
2.2	Procedimentos de pesquisa	25
3.	Trabalho, Formação Humana e Ensino Médio Integrado	31
3.1	Trabalho, propriedade privada e alienação	31
3.2	Estado e Sociedade	36
3.2.1	Estado: liberalismo, intervencionismo e neoliberalismo	39
3.3	Formação humana, educação profissional e dualidade educacional	42
3.4	Ensino Médio Integrado: formação omnilateral, educação politécnica e currículo integrado	44
4.	Revisão de literatura	47
4.1	Análises dos trabalhos de gestão do currículo integrado e práticas em ensino integrado	48
4.2	Comentando os trabalhos analisados	55
5.	Marco legal da educação, da educação profissional e do ensino médio	58
5.1	Mapeamento do marco legal	58
5.2	Principais aspectos das legislações	62
5.3	Discussão do marco legal	70
5.3.1	Reforma do ensino médio x ensino médio integrado	77
6.	Contexto da demanda e da oferta de ensino médio e da educação profissional: análise dos indicadores nacionais e estadual	81
6.1	Contexto da demanda e da oferta de ensino médio e da educação profissional: análise dos indicadores do estado do Espírito Santo	87
6.2	Contexto da demanda e da oferta de ensino médio e da educação profissional: análise dos indicadores do IFES	91
6.3	Contexto da demanda e da oferta de ensino médio e da educação profissional: análise dos indicadores da cidade de Colatina e do IFES - campus Colatina	95
6.3.1	Indicadores da cidade de Colatina	95
6.3.2	Indicadores do IFES campus Colatina	100
7.	Curso Técnico Integrado de Edificações: triangulação dos documentos do PPC, visita in loco e visão dos sujeitos	113
7.1	Caracterização do curso: histórico e fluxo escolar	113
7.1.1	Fluxo escolar do curso técnico em edificações	114
7.2	O curso técnico em edificações: matriz curricular e concepções de integração	116
7.2.1	Concepções de ensino médio integrado	122
7.3	Concepção, finalidade e função social do Curso Técnico em Edificações – campus Colatina	126
7.4	Gestão do currículo e dos conteúdos de ensino	135
7.4.1	Interdisciplinaridade e integração	137
7.4.2	Auto-organização discente	142
8.	Conclusão	149
9.	Referências	157

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação brota das inquietações vivenciadas acerca da implementação e do desenvolvimento do ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas preocupações iniciaram-se durante o desenvolvimento de pesquisa vinculada ao Grupo de pesquisa “Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional” (GETAE) e ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES), ambos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?”, defendido no ano de 2015 para obtenção do título de especialista em Educação Profissional e Tecnológica.

As questões suscitadas anteriormente se aprofundaram e tomaram corpo e forma no projeto de mestrado apresentado ainda no ano de 2015 para seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisa essa iniciada no ano de 2016. Questionava-se acerca de como se desenvolveu e como ocorria a gestão da integração nos cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, novos direcionamentos e configurações foram surgindo para a educação profissional e para o ensino médio, tanto em nível nacional quanto estadual, evidenciando e justificando sua relevância. A fragmentação e o dualismo, presentes até os dias de hoje, perpassa a história da educação profissional marcada, também, pelo assistencialismo e pela formação com foco na educação moral do cidadão.

Tais preceitos são visíveis até mesmo na criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) foram um marco para a educação profissional no Brasil, criadas pelo Decreto n.7.566/1909, assinado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, foram instaladas uma escola em cada capital do país, chegando-se a 19 escolas em todo país (RAMOS, 2014b).

Na justificativa de criação dessas escolas, no próprio corpo do texto do Decreto, percebem-se as concepções e as finalidades da instituição e a quem se destinava,

assim como o caráter assistencial e moralizante da educação profissional, com o intuito de afastar do ócio, do vício e do crime os “desvalidos da sorte”. Tais pressupostos estão enraizados na educação profissional nesse período, tendo em vista a discriminação com o trabalho manual que era associado ao escravismo (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

As então chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices passaram por diferentes e diversas reorganizações e reestruturações desde a sua criação em 1909 até os dias atuais. Constituindo uma rede federal de escolas, as constantes modificações nos direcionamentos e nos ordenamentos legais se refletem na função social dessa rede escolar bem como na concepção política para a educação profissional (RAMOS, 2014b).

O dualismo estrutural que perpassa a educação profissional ora é mais atenuado ora mais explícito, corroborando pelas descontinuidades da política educacional e pela falta de um projeto de educação duradouro que vislumbre a formação integral da população brasileira. Reflexos desse dualismo e das descontinuidades da política para a formação profissional e como esses impactam na concepção de educação podem ser vistos na trajetória da rede federal de educação profissional (RAMOS, 2014b; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Como já mencionado, essa rede de escolas criadas em 1909 já passou por transformações profundas tanto em sua organização e estrutura quanto em sua função social. Do atendimento aos “desvalidos da sorte” em 1909 à reprodução da força de trabalho nos anos 1990, em sua trajetória, há momentos em que a relação da educação profissional e do ensino médio é mais próxima e, em outros, mais distante. Um momento de maior distanciamento pode ser visto nos direcionamentos e diretrizes educacionais dos anos 1990 (RAMOS, 2014b).

As consequências das reformas e da política para a educação profissional na década de 1990 para a rede federal de educação foram nefastas. No âmbito dos agora denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), prevaleceram as parcerias público-privadas, a oferta de cursos pós-médios, ofertados aos concluintes do ensino médio, e a dualidade explícita: a educação profissional devia ser ofertada separadamente da educação básica, constituindo-se

dois sistemas de formação separados e desvinculados, proibindo-se a oferta de ensino médio e do ensino técnico de forma integrada (RAMOS, 2014b).

Uma aproximação, ainda que em pequenos passos, deu-se no início dos anos 2000, quando possibilitou-se a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, compreendendo educação profissional e educação básica em um único curso. Uma ação importante nesse processo foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), em 2008. Essa importância deu-se na prioridade da oferta de cursos dessas instituições aos cursos da forma integrada.

No entanto, o ensino médio integrado vai além da possibilidade da oferta, em um único curso, da formação técnica e da formação básica. Os pressupostos de uma formação integrada perpassam pela concepção de educação politécnica e de formação humana, que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões e não apenas como mero reprodutor de força de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Inferimos que os Institutos Federais são o locus com maior possibilidade de oferta de uma educação integrada, tendo em vista sua estrutura física, que abrange diversas localidades em todo país, bem como a qualificação do corpo docente e técnico. Como instituições públicas, que ofertam educação profissional, básica e superior, atuam na oferta educacional de nível fundamental, por intermédio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); médio, com os cursos de educação profissional técnica de nível médio; superior, em nível de graduação e pós-graduação - *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Considerando a diversificação de seu campo de atuação, configuram-se como instituições pluricurriculares e multicampi, com oferta de educação profissional em diferentes modalidades de ensino. Em razão disso, os Institutos não possuem uma característica definida, de modo que podem tanto ser equiparados às universidades, para fins de reconhecimento de cursos de nível superior, quanto às instituições de educação básica, por sua atuação na oferta desse nível de ensino (BRASIL, 2008).

Outro ponto a ser destacado na criação dos Institutos é quanto à oferta na forma integrada. Entre os objetivos da instituição consta a prioridade para a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, com destinação de 50% das vagas para essa oferta (BRASIL, 2008).

A verticalização preconizada pela lei de criação dos Institutos Federais amplia a oferta de cursos na instituição e possibilita que o aluno prossiga os estudos em nível superior. No entanto, ao se ampliar a oferta formativa, otimizam-se os recursos humanos e materiais, implicando, diretamente, a organização do trabalho docente e impactando a gestão da integração.

Para entendermos o processo de verticalização e os seus impactos na gestão da integração, bem como se dá a implementação do ensino médio integrado no IFES, elencou-se, como locus de estudo, o campus Colatina, campus esse que constitui-se como a primeira Unidade de Ensino Descentralizada do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), e que possuía, no ano de 2014, o 3º maior quantitativo de alunos do IFES, evidenciando a sua relevância diante dos demais campi do Instituto.

A introdução ora apresentada auxilia na compreensão do locus de pesquisa e como ponto de partida para o desenvolvimento dos objetivos propostos. Para o desenvolvimento da presente pesquisa elencamos como **objetivo geral** desse trabalho, analisar a oferta e o funcionamento do curso técnico integrado em edificações - campus Colatina, a partir de 2004.

Para a execução desse objetivo, estruturou-se o presente trabalho em duas fases. Inicialmente, tem-se como **objetivos específicos** analisar a política de oferta de cursos e modalidades de ensino do IFES campus Colatina, tendo em vista a contraposição verticalização X integração no contexto das demandas educacionais, econômicas e sociais locais. Pretende-se, também, analisar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Edificações, no campus de Colatina do IFES, considerando os processos de justaposição e fragmentação curricular na visão de gestores, docentes e alunos no contexto desse mesmo curso.

Desses objetivos, emergiram as seguintes questões de pesquisa: como se dá o funcionamento e a oferta do ensino médio integrado no curso técnico em edificações, ofertado no IFES campus Colatina? De que forma aconteceu o processo de verticalização no campus Colatina e quais as implicações da oferta e do funcionamento do curso técnico integrado? Como se realiza a integração a partir do contexto de justaposição e fragmentação curricular? Essas questões nortearam a presente pesquisa de maneira que procurou-se entendê-las a partir do contexto histórico e, também, do momento atual no qual se insere a educação profissional e o ensino médio.

No atual contexto político pelo qual passa o país, de reformas em diversas políticas públicas, dentre as quais podemos citar a reforma trabalhista e do ensino médio, de perdas de direitos e congelamento dos investimentos públicos em políticas sociais, principalmente referentes à educação e à saúde, este estudo se evidencia como uma possibilidade de oferta de educação que visa à formação humana e integral do ser humano, contemplando o homem em todas as suas dimensões.

Assim, diante da atual reforma do ensino médio que visa à fragmentação, à redução da formação e à manutenção da dualidade, o ensino médio integrado apresenta-se como possibilidade de romper e de superar a dicotomia e a fragmentação que perpassa o ensino médio e a educação profissional; e o campus Colatina do IFES apresenta-se como a materialização do Estado na oferta de educação pública de qualidade para a cidade e para a região.

Para a realização dos objetivos de pesquisa traçados, a concepção teórica-metodológica se baseou na perspectiva marxista, de maneira que possibilitou o arcabouço teórico para a compreensão do ensino médio integrado a partir da realidade em suas múltiplas determinações. Possuindo o trabalho como eixo central o diálogo com a base teórica de Marx (2015, 2010) e com os autores que dialogam com essa perspectiva teórica (BRAVERMAN, 2012; FRIGOTTO, 2010a e 2010b; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), propiciou-se, igualmente, a compreensão da integração e da forma como dualidade perpassa pela concepção de sociedade cindida em classes.

A partir da perspectiva teórica adotada, o percurso metodológico ancorou-se na pesquisa qualitativa, que possibilitou uma aproximação maior com a realidade do Curso Técnico Integrado em Edificações, bem como com o lócus de pesquisa, qual seja o IFES campus Colatina. Para aproximação com o objeto de estudo, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, sendo fundamental na compreensão dos fundamentos teóricos-epistemológicos. Já a revisão de literatura auxiliou o levantamento e a delimitação do tema pesquisado, evidenciando a necessidade de estudos acerca do ensino médio integrado na rede federal de educação.

No que se refere às técnicas utilizadas, pautaram-se na análise documental, utilizando-se, como fonte de dados, a legislação acerca da educação, com maior ênfase no marco legal da educação profissional e do ensino médio. Adotaram-se, ainda, como fonte de dados, os documentos institucionais do IFES, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Relatórios de Gestão, o Regulamento da Organização Didática e o Plano do curso Técnico em Edificações do campus Colatina. Utilizamos, por fim, as informações disponibilizadas pelo INEP e por outras instituições, como o Instituto Jones dos Santos Neves, para compor o panorama de demanda e da oferta da educação, tanto em nível nacional como estadual, e dados institucionais do IFES e do campus Colatina acerca do fluxo escolar.

Outra técnica por utilizada consistiu nas entrevistas, a qual possibilitou ampliar as informações acerca da integração, a partir da visão dos professores que compõem o quadro docente do curso. Já o questionário, instrumento também utilizado, permitiu traçar um panorama a partir da visão dos discentes e gestores acerca da implementação e do funcionamento do ensino médio integrado.

No que concerne às entrevistas, foram realizadas com cinco professores que compõem o quadro efetivo do curso técnico integrado em edificações do campus Colatina, tanto do núcleo propedêutico do currículo quanto do núcleo técnico. Os docentes foram selecionados a partir da aceitação em participar da pesquisa. Os questionários, por sua vez, foram aplicados a três gestores do curso, que também se dispuseram em participar. Quanto à participação dos estudantes, deu-se também a partir da aceitação dos onze alunos, dos quatro anos do curso.

Para a abordagem dos objetivos e das questões apresentadas, o presente trabalho está estruturado em Introdução, em que se realiza a apresentação do tema, sua contextualização histórica, a justificativa para a realização da pesquisa e os objetivos traçados para o presente estudo.

No capítulo 2, tem-se a apresentação da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, o referencial teórico-metodológico que direcionou o percurso da pesquisa, bem como os métodos e as técnicas adotadas para a coleta de dados e das fontes.

O capítulo 3, por sua vez, traz a discussão dos conceitos e da base teórica que embasam o presente estudo. A partir da perspectiva teórica marxista, discutiu-se acerca da relação trabalho-educação e das bases conceituais dessa relação, que permitiram o embasamento para o desenvolvimento do estudo ora em tela, contemplando a discussão sobre a formação humana, a educação profissional e a dualidade educacional que permeiam a política educacional, bem como a discussão a respeito da formação omnilateral, educação politécnica e currículo integrado.

Já O capítulo 4 foi destinado a apresentar a revisão de literatura com a temática do ensino médio, da educação profissional e do ensino médio integrado, por intermédio de levantamento das dissertações e das teses publicadas no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos completos publicados nos principais periódicos da educação (Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, dentre outras) e da área Trabalho-Educação (Revista Trabalho Necessário, Trabalho e Educação, dentre outras) e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho-09 das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Após o levantamento e a tabulação dos trabalhos, procedeu-se à análise dos textos mais próximos do objeto de estudo, qual seja, o ensino médio integrado.

O capítulo 5 é dedicado ao marco legal da Educação, da Educação Profissional e do Ensino Médio. Apresentou-se o levantamento do marco legal que rege a educação no Brasil, desde a Constituição até as leis, os decretos e as resoluções. Após essa etapa, teve início a discussão acerca da normatização da educação, do ensino médio e da educação profissional, bem como da atual reforma do ensino médio.

Em seguida, no capítulo 6, procedeu-se à primeira etapa de pesquisa, apresentando o levantamento de dados sobre a demanda e a oferta do ensino médio e da educação profissional em âmbito nacional, estadual e do município de Colatina, bem como a oferta federal de ensino.

O capítulo 7, por seu turno, expõe a segunda etapa da pesquisa, com a análise e a discussão a respeito do ensino médio integrado no curso técnico em edificações no IFES campus Colatina, a partir da análise do plano do curso, das entrevistas realizadas com os professores e dos questionários aplicados aos gestores e aos alunos do curso.

O capítulo 8, por fim, destina-se ao levantamento das principais considerações do estudo, apresentando uma reflexão sobre o percurso de pesquisa e as principais conclusões formuladas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No percurso da pesquisa, o caminho trilhado permitiu realizar o processo de investigação de modo a alcançar os propósitos da pesquisa que se propôs à análise da implementação e do funcionamento do curso técnico integrado em edificações - campus Colatina, a partir de 2004. Para o alcance de tal meta o planejamento e a proposição dos caminhos e métodos que auxiliaram no decorrer das atividades foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. O delineamento e o apontamento dos caminhos percorridos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa é uma das finalidades deste capítulo.

2.1 PERCURSO DA PESQUISA

Entendendo que, para o desenvolvimento da pesquisa, é preciso embasamento teórico que possibilite analisar e discutir os dados obtidos, é inevitável o constante movimento entre teoria e prática, pois, o conhecimento teórico estará fornece o suporte para conhecer o objeto e, também, estar em campo, realizando a pesquisa.

Nesse sentido, Netto afirma que “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva [...]” (NETTO, 2011, p. 20), auxiliando o pesquisador na realização da coleta de dados e aproximando-o do objeto.

Essa aproximação será importante para confrontar a realidade da teoria com a da prática, de modo a possibilitar a compreensão do fenômeno em suas diferentes dinâmicas.

Com vistas a estruturar o caminho percorrido para a coleta e as análises dos dados e das informações para a realização desta pesquisa, utilizou-se o materialismo histórico-dialético.

[...] Marx parte da produção social da vida humana em sociedade e contextualiza historicamente toda produção humana, como o conhecimento, a ciência, a cultura e a educação. Pela sua concepção, a história é a produção social da existência, opondo-se à concepção tradicional da história como a narrativa de uma sucessão de acontecimentos. No plano da política, opõe-se a todo conservadorismo; concebe a história como o processo real de transformação das sociedades, da vida de homens e mulheres ao produzirem seus meios de vida (MARX; ENGELS, 1979 *apud* CIAVATTA, 2015, p. 23-24).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético constitui-se a partir da produção social da vida humana contextualizada historicamente, a fim de que se possa compreender a realidade. Para o entendimento dessa produção social da existência que se encontra no contexto do modo de produção capitalista, faz-se necessário a assimilação das determinações que subjazem a luta de classes.

A partir do contexto histórico-social, ao qual está vinculado o objeto de estudo e o universo dos envolvidos na investigação, este estudo caracteriza-se, pois, como uma pesquisa de tipo qualitativa. Sua escolha se deu em razão de permite que os fenômenos sociais sejam analisados a partir de sua realidade e que o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, objeto deste estudo, seja interpretado em sua relação dinâmica com a realidade a qual está imbricado e em seu contexto histórico e social.

Sendo a descrição é um ponto fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, essa possibilita apresentar os dados da pesquisa de campo, assim, como “os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 48).

Essa descrição dos dados permite abordar o campo da pesquisa em detalhes, o que não seria possível, no mesmo nível de minúcia, em uma pesquisa quantitativa. Assim corrobora conosco Bogdan e Biklen (2010), inferindo que, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49).

Com a pesquisa qualitativa, que possibilita o diálogo com o materialismo histórico-dialético, tem-se a realidade posta como ela é, pois “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 49).

Partindo dessa perspectiva, esse tipo de averiguação possibilitou a compreensão da realidade do IFES, campus Colatina, bem como a aproximação da pesquisadora

com o funcionamento, a oferta e a gestão da integração, de modo a questionar criticamente o caminho trilhado para a implementação e a gestão da integração.

Para a compreensão e a interpretação da realidade na oferta e funcionamento do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, o pesquisador necessita estar envolvido com o decurso de modo que possa vivenciar as dinâmicas relacionadas aos processos que abrangem o presente objeto de estudo. Nesse intuito, para compreender essas dinâmicas no tempo presente, fez-se necessário que o entendimento da materialidade do objeto de estudo, a qual se dá no tempo e no espaço (CIAVATTA, 2015).

Essas dinâmicas não ocorrem isoladamente e unicamente, mas sim de modo complexo, em múltiplas determinações do real, ou seja, as dinâmicas da realidade do nosso objeto se compõem em partes do real que, dialeticamente, interferem no todo concreto, assim como o todo interfere nas partes. Essa movimentação se dá na perspectiva de que, na pesquisa, em uma abordagem qualitativa e materialista histórica, as relações sociais e os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, bem como a realidade, não são cristalizadas, como nos afirma Ciavatta (2015, p. 42, grifos nosso):

Partimos do conceito de *totalidade social*, que articula, dialeticamente, um conjunto de relações sociais relativas a determinado fenômeno social sob a ação dos sujeitos sociais. A totalidade social não se confunde com tudo, nem com os regimes políticos totalitaristas. O conceito de *totalidade* como questão epistemológica e como questão metodológica opõe-se à ideia de modelo ou de estruturas cristalizadas. Caracteriza-se pela capacidade de problematizar os fenômenos que não são fatos isolados, mas relacionados a muitos outros fenômenos. Se pensarmos na Educação Profissional, por exemplo, ela não se esgota na preparação técnica para o exercício de uma atividade.

Nesse intuito, para entender a oferta e o funcionamento do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFES, campus Colatina, necessitou-se compreender as relações sociais, os sujeitos envolvidos no processo de implementação e gestão da integração, bem como as diferentes realidades que compõem e permeiam o universo do curso técnico integrado em edificações. Isso não quer dizer que isso se dá de maneira única e igualitária e sem conflitos, ao contrário, a contradição faz parte do movimento de transformação da realidade, pois

[...] os processos sociais ou as mediações que constituem toda e qualquer realidade estão sempre em um movimento de transformação, e são, muitas vezes, processos conflituosos, contraditórios. A contradição tem, assim, o sentido de movimento, que pode ser também de conflito, de um choque de ideias, de interesses e de ações (CIAVATTA, 2015, p. 44).

Desse modo, para o conhecimento do objeto de estudo, bem como pela perspectiva de pesquisa adotada, a inserção do pesquisador na realidade onde se desenvolve a materialidade da oferta e do funcionamento do EMI foi condição para a apreensão do movimento real do presente objeto de estudo.

Essa inserção também foi importante para alcançar a essência do objeto, indo além da aparência do fenômeno, pois, de acordo com Netto (2011), ao capturarmos essa essência, mediante a pesquisa, reproduz-se, no pensamento, o âmago do objeto. Ou seja, para a compreensão e apreensão do objeto, faz-se necessário não apenas capturar de um determinado modo o objeto, apenas olhar, mas ir ao seu cerne, à base em que se dá a dinâmica e a estrutura do objeto de estudo.

2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Tomando o entendimento de que a realidade não se faz sem a contradição, utilizou-se, dentre os procedimentos de coleta de dados, a entrevista, que possibilitou acesso a diferentes sujeitos partícipes da gestão, da implementação e, também, que vivenciam ou vivenciaram a integração no âmbito do IFES, campus Colatina.

Esse procedimento é importante por permitir a coleta de dados em diferentes situações e espaços, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 34): “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Dessa forma, esse método possibilita, ao pesquisador, aproximação dos diferentes sujeitos entrevistados para a coleta dos dados e aos sujeitos envolvidos, que vivenciam o EMI, o compartilhamento de informações de suas próprias experiências/vivências/opiniões para a compreensão do objeto ora em estudo. Isso porque “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia

sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 134).

Outro procedimento utilizado foi a análise documental, tendo em vista a necessidade de apreensão de informações que constam em documentos do IFES, a fim de possibilitar a aproximação com o objeto de estudo e o entendimento sobre o funcionamento e oferta do EMI. Esse tipo de análise é relevante em razão de que, de conformidade com Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Os autores ainda prosseguem afirmando que a análise documental é importante, pois, “(...) como técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (Ibid.).

Desse modo, analisar os documentos possibilitou complementar as informações obtidas por meio das entrevistas com os sujeitos e, também, subsidiou a realização das entrevistas pois possibilitou que tivéssemos as primeiras aproximações com a organização e o funcionamento do curso. Também permitiu compreender e analisar a dinâmica de instituição, implementação e gestão do curso técnico em edificações do IFES campus Colatina.

Com o intuito de realizar a coleta de dados dos procedimentos ora descritos, é importante o levantamento das fontes de informação. De acordo com Ciavatta (2015, p. 49),

Outro procedimento importante para a pesquisa histórica é a localização e o tratamento das fontes. As fontes são o que resta da memória humana, materializada e palavras, imagens e documentos escritos, registros da história vivida no espaço-tempo com suas particularidades, suas características e transformações.

Seguindo esse pressuposto, as fontes utilizadas foram formadas por documentos oficiais, tais como legislação, documentos institucionais do IFES, dentre outros, e os sujeitos que vivenciaram a integração, como gestores do curso técnico em edificações, corpo docente e corpo discente.

Para o atendimento dos objetivos propostos, quais sejam analisar a oferta e o funcionamento do curso técnico integrado em edificações - campus Colatina, a partir de 2004; analisar a política de oferta de cursos e modalidades de ensino do IFES campus Colatina tendo em vista a contraposição verticalização X integração no contexto das demandas educacionais, econômicas e sociais locais; analisar a integração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em edificações, no IFES, campus Colatina, tendo em vista os processos de justaposição e fragmentação curricular na visão dos gestores, docentes e alunos no contexto do curso técnico em edificações, no IFES - campus Colatina, a presente pesquisa se desenvolveu em duas fases, imbricadas entre si, sendo a primeira composta pelo levantamento de dados e fontes, e a segunda compreendeu visitas in loco à instituição, nas quais realizou-se observações em reuniões pedagógicas do curso técnico em edificações, entrevistas e aplicação de questionários.

Na primeira fase, utilizou-se, como fonte, a legislação pertinente à educação, à educação profissional e ao ensino médio. Foram acessadas, também, fontes de dados informações online disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também, o que possibilitou o levantamento do quantitativo de matrículas do ensino médio, da educação profissional em nível nacional e estadual; pelo portal da Transparência Pública do estado do Espírito Santo, com informações acerca dos gastos do governo do estado com educação profissional; pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que possibilitou realizar o levantamento da população com idade entre 15 a 17 anos no Brasil; e pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), instituição do governo do estado do Espírito Santo que realiza estudos, levantamentos de dados estatísticos do estado do Espírito Santo, contendo informações acerca da população do estado, bem como de matrículas e outras informações pertinentes para compor a base de dados analítico do período de 2010 a 2016; além de bases de dados disponíveis na internet.

No direcionamento de uso das fontes, fez-se uso, como fonte de dados do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo 2014-2019, tendo em vista que esse documento traz as concepções, as finalidades e as diretrizes pedagógicas da instituição, além

dos objetivos e das metas a serem alcançadas durante a vigência do PDI. O Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES (ROD) também foi um dos documentos institucionais do IFES utilizados, já que regulamenta e organiza os procedimentos acadêmicos dos cursos técnicos de nível médio, como, por exemplo, no que tange à matrícula, à reprovação e ao regime de dependência.

Já um dos documentos primordiais para a compreensão do curso técnico integrado em edificações foi o Projeto de curso, no qual se ancora a perspectiva e a concepção de formação, os objetivos do curso, o perfil do egresso, as condições de aprendizagem e a organização curricular, além da infraestrutura e do corpo docente. Essa fonte é importante pois o projeto do curso possibilita a compreensão e um panorama de como se desenvolve o curso bem como suas concepções e finalidades.

Utilizaram-se, também, como base de dados analíticos para compor um panorama do campus Colatina e do curso técnico em edificações, dados fornecidos pela Secretaria de Registros Acadêmicos do campus, que possibilitou o levantamento e a análise de matrículas, reprovações, evasões e conclusões dos cursos ofertados pelo campus no período de 2012 a 2016.

Para compreender a realidade e como se materializam as concepções abordadas e direcionadas pelos documentos, optou-se pela observação, entrevista e questionário. A observação se deu a partir do segundo semestre de 2016, momento esse de participação nas reuniões pedagógicas realizadas durante esse semestre e durante todo o ano de 2017, a saber: 04/08/2016, 06/10/2016, 22/12/2016, 26/04/2017, 05/07/2017, 06/07/2017, 04/10/2017 e 05/10/2017. Essas observações foram registradas no diário de campo, possibilitando o contato com a equipe pedagógica do curso bem como com a coordenação e os docentes, tornando possível uma amplitude sobre o desenvolvimento do curso.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, compreenderam um universo de cinco professores do corpo docente do curso, entre professores do núcleo de formação geral e do núcleo de formação técnica. Utilizou-se como critério que os docentes fossem efetivos e que aceitassem participar da pesquisa. As entrevistas com os

professores foram gravadas, utilizando-se aplicativo de gravação de voz e, posteriormente, transcritas e categorizadas de acordo com as respostas dadas por cada professor a cada pergunta. Para a utilização das informações dadas durante as entrevistas, foi garantido aos educadores o anonimato e o sigilo. Para tanto, os professores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta nos apêndices do presente trabalho.

Outro instrumento utilizado foi o questionário, aplicado aos gestores e discentes do curso, sendo selecionados três gestores, que aceitaram participar do estudo e onze discentes, que também aceitaram participar da presente investigação, dos quatro anos de duração do curso. Os questionários foram aplicados separadamente e individualmente em formulário impresso, que, posteriormente, foi digitado no editor de texto *word* e categorizados de acordo com as respostas atribuídas a cada pergunta. Esse instrumento possibilitou que os alunos e gestores apresentassem suas visões acerca do funcionamento do curso.

Após a coleta dos dados por intermédio das entrevistas com os professores e das aplicação dos questionários aos alunos e gestores, as informações foram transcritas no editor de texto *word* e categorizadas de acordo com cada pergunta. Após essa primeira categorização por agrupamento de respostas às perguntas, percebe-se a convergência das respostas dos professores, discentes e gestores em outras categorias, quais sejam: Concepções, finalidades e função social do curso técnico em edificações; Concepção de ensino médio integrado; Gestão do currículo e dos conteúdos de ensino; e auto-organização dos alunos. As categorias suscitadas pelas entrevistas e questionários uniram-se a outras duas que emergiram a partir da análise documental e dos dados quantitativos do curso: Caracterização do curso: histórico e fluxo escolar; e Matriz Curricular.

Após a emergência dessas categorias, partiu-se para a análise dos dados obtidos, realizando a triangulação das fontes. Na análise das duas primeiras categorias, caracterização do curso: histórico e fluxo escolar e Matriz Curricular, teve-se, como fontes, o Plano de Curso e os dados fornecidos pela Secretaria do campus. Já nas demais categorias, realizou-se a análise a partir do Plano de curso, apresentando os direcionamentos do documento e as visões dos sujeitos (professores, alunos e gestores) para a questão levantada.

Os dados obtidos no lócus de investigação aproximaram a pesquisadora da realidade da oferta e do funcionamento do curso técnico em edificações, resultado esse apresentado no capítulo 7 do presente estudo.

3. TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para a constituição deste capítulo, foram abordados os conceitos e as ideias que auxiliaram na compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa. Assim, selecionou-se autores que auxiliem a entender a relação do homem com o trabalho e como essa se configura na relação trabalho-educação; com os fundamentos do Estado, para que se possa compreender a relação desse na sociedade capitalista; e de formação humana e ensino médio integrado, e as categorias que nos auxiliam na compreensão do objeto como um todo.

3.1. TRABALHO, PROPRIEDADE PRIVADA E ALIENAÇÃO

O trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza em seu benefício, a fim de modificá-la para a sua sobrevivência. É por meio do trabalho que o homem produz a sua existência e o meio pelo qual constrói a si mesmo, em uma relação que, ao modificar a natureza, remodela a si próprio (MARX, 2015). Conforme nos explicita Marx (2015, p. 255),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza.

Essa relação do homem com a natureza se dá a partir da necessidade de adaptação da natureza, para a satisfação das necessidades humanas. Nesse entendimento, apenas o ser humano realiza o trabalho de modo consciente

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, resultado que já existia idealmente (MARX, 2015, p. 255-256).

A atividade de transformação da natureza, o trabalho, portanto, diferencia o homem das demais espécies e, assim, faz parte da constituição do homem enquanto ser

humano. Isso se dá porque, ao trabalhar, o homem objetiva o que está no plano da ideação, ou seja, a materialidade se dá, primeiramente, no plano das ideias. Diante disso, somente o ser humano é capaz de, primeiramente, idealizar e, posteriormente, transpor para o plano material (IBID.).

Nesse direcionamento de distinção entre homem e animal, Marx e Engels (2013, 2013, p.87) ainda afirmam que

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2013, p. 87).

Essa distinção entre o homem e a natureza, por meio do trabalho, é também consequência de sua produção histórica. Assim o homem é ser histórico, porque as formas de produção da vida se dão e evoluem no tempo e no espaço.

Nesse sentido,

O processo de trabalho, que é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana, recebe uma determinação social, histórica, e é convertido em trabalho genérico, abstrato, um trabalho separado dos sujeitos - força de trabalho (FRIGOTTO, 2010a, p. 92).

Essa força de trabalho dirigida à transformação da natureza com a finalidade de subsistência do ser humano cria valor de uso, ou seja, transforma a matéria-prima em produto. Durante o processo de trabalho, o trabalhador, por não ser dono dos meios de produção, aliena-se do produto do seu ofício, alienação essa que tem o seu cerne com o advento da propriedade privada, a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Com a propriedade privada, então, a sociedade é dividida em classes: a detentora dos meios de produção, e os que não possuem os meios de produção, tendo que vender sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção.

O produto do processo de trabalho é, assim, pertencente ao capitalista, dono dos meios de produção, e não ao trabalhador, que vende a sua força de trabalho ao

capitalista, a quem pertencem a mão de obra trabalhadora, igualmente como os demais insumos empregados no processo de produção.

Desse modo, o trabalhador não possui o domínio sobre o produto do seu trabalho, não o controla, sendo esse alheio, estranho ao trabalhador. Ao mesmo tempo, esse produto também o desvaloriza, isto é, o resultado do trabalho torna o trabalhador mais pobre e o capitalista mais rico, transformando-o em uma mercadoria. Nessa perspectiva, Marx (2010, 2010, p. 80) reforça essa perspectiva ao afirmar que

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*).

Nesse sentido, conclui-se que, com a valorização da mercadoria, o trabalhador se torna depreciado, o que, conseqüentemente, redu-lo ao valor de uma mercadoria. O autor prossegue afirmando que “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Ibid). Tem-se, pois, o entendimento de que ao trabalhar e, conseqüentemente, ao produzir, o trabalhador também produz a si mesmo como uma mercadoria, de modo que sua força de trabalho pode ser vendida ao capitalista, que se apropria dela.

Ao se tornar alheio ao produto do resultado do seu próprio trabalho, o trabalhador, antes disso, torna-se alheio a si mesmo e a seu gênero enquanto homem, realidade essa expressa por Marx (2010, p. 82), da seguinte forma:

Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?

A apropriação do trabalho exterior ao proletário pelo capitalista é, pois, a origem da propriedade privada. “A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (MARX, 2010, p. 87). O autor prossegue afirmando que “a *propriedade privada* resulta portanto, por

análise, do conceito de *trabalho exteriorizado*, isto é, de *homem exteriorizado*, de trabalho estranhado, de vida estranha, de homem *estranhado*”. (MARX, 2010, p. 87).

Desse modo, o trabalhador, ao estar estranhado do produto do seu trabalho, de si mesmo e do gênero, produz algo que lhe é estranho, que é apropriado por outro homem: o capitalista (Ibid.).

Isso não acontecia no modelo de produção anterior ao capitalismo, nas corporações de ofício, uma vez que o artesão dominava todo o processo de produção, desde a sua concepção até a sua execução. Já que no modelo taylorista de produção, o trabalho passa a ser dividido em pequenas parcelas e o trabalhador apenas têm de dominar a sua parte no processo de produção, precisando, assim, conhecer apenas parte do processo e não ele todo.

O sistema de produção taylorista/fordista baseava-se na produção em massa (em série) e na redução e no controle do tempo de cada atividade ocupacional. A racionalização técnica do trabalho, baseada em Taylor, com vistas a reduzir o “desperdício” na produção, reduzia o tempo de labor e aumentava o ritmo da produção. O trabalho era parcelado, fragmentado e repetitivo.

A introdução da organização científica taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo *estruturalmente comprometido*, começou a dar sinais de esgotamento (ANTUNES, 2009, p. 40).

Antunes (2009) ressalta que esse processo de produção parcelado e subdividido perdurou durante quase todo o século XX, de modo que seu maior expoente era a esteira de produção.

De acordo com Braverman (2012), o parcelamento do processo de trabalho, no modo de produção taylorista, ou seja, a alienação de todo o processo de trabalho, faz com que o próprio homem seja subdividido.

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e

necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 2012, p. 72).

Esse processo de parcelamento do trabalho, de modo que o trabalhador se aliena do processo como um todo, reflete na formação e na qualificação do trabalhador, pois, agora, não mais precisará ser formado para conhecer todo o método de produção, mas apenas uma parte, de maneira que o tempo e o conteúdo que o trabalhador aprende também são parcelados. Assim,

o modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na 'qualificação'. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente 'desnecessária', mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 2012, p. 79).

Esse mesmo teórico traz o entendimento de que o trabalhador é formado para compreender estritamente uma parcela do processo produtivo. Isso porque, para o desenvolvimento do próprio capital, é prejudicial a qualificação do trabalhador para compreender todo o processo de produção, pois ele se torna mais caro e dispende de maior tempo, tempo e custo esses que poderiam estar sendo gerados pelo trabalhador na produção.

O trabalho simples é o tipo de labor que não exige qualificação específica, é a utilização da força de trabalho que não dispende de muito tempo de qualificação técnica. Nos dias atuais, a formação para esse tipo de ocupação se faz no patamar do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio.

O trabalho complexo, por sua vez, é concebido como aquele que gera mais valor de uso do que do trabalho simples, de modo que dispende de maior tempo de qualificação e formação profissional, sendo, assim, oferecido aos que possuem maior tempo livre para se dedicar aos estudos (sendo sua formação em nível superior de educação). Ou seja, destina-se aos filhos da classe detentora dos meios de produção; aos que não podem “perder” tempo no prosseguimento dos estudos, devido às condições materiais de sua existência, resta-lhes uma formação mais rápida para o ingresso no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010b; RAMOS, 2014).

Essas duas formações, para o trabalho simples, em que se encontra a maior parte dos postos de trabalho nos dias atuais, e para o trabalho complexo, são reflexo do processo de trabalho. Braverman (2012, p. 80) ressalta que

toda fase do processo de trabalho é divorciada tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho. Nesse ínterim, as relativamente poucas pessoas para quem se reservam instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação de simples trabalho. Deste modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale. Esta poderia até ser chamada a lei geral da divisão do trabalho capitalista. Não é a única força atuando sobre a organização do trabalho, mas é certamente a mais poderosa e geral. Seus resultados, mais ou menos adiantados em cada indústria e ocupação, dão irrecusável testemunho de sua validade. Ela modela não apenas o trabalho, mas também populações, porque a longo prazo cria aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos.

Nesse entendimento, a formação para o trabalho é deslocada do conhecimento geral e é parcelada, de modo que o conhecimento, assim como o trabalho, é dividido e reduzido, separado do processo como um todo.

3.2 ESTADO E SOCIEDADE

O Estado, tal como se apresenta hoje, possui seus fundamentos nas origens do sistema capitalista, com o advento da propriedade privada e das relações de mercado, quando se fez necessário um ente que regulamente e seja o intermediador de conflitos na sociedade.

O Estado pode ser entendido como a organização de um grupo de indivíduos, com poder de comando, sobre um território. Na concepção moderna, representa a passagem do estado primitivo de barbárie para o estado civilizado.

Nas formas anteriores de organização política o poder estava concentrado e centralizado; a mesma figura que detinha o poder econômico e/ou militar, possuía também o poder político. Na configuração do Estado Moderno, o Estado é separado da sociedade civil. Entretanto, a sociedade civil faz parte dos elementos constituintes do Estado. Japiassú (1991, p. 80) traz o conceito de Estado como sendo:

[...] conjunto organizado das instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc., sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e independente. E diferente de governar (conjunto das pessoas às quais a sociedade civil delega, direta ou indiretamente, o poder

de dirigir o Estado); diferente ainda da sociedade civil (conjunto dos homens ou cidadãos vivendo numa certa sociedade e sob leis comuns); diferente também da nação (conjunto dos homens que possuem um passado e um futuro comuns, entre outras nações), o Estado constitui a emanção da sociedade civil e representa a nação (JAPIASSÚ, 1991, p. 88).

Nesse sentido, entende-se o Estado como um aparato organizado, que possui um governante e está em um território próprio. Possui sua origem na sociedade civil, é o representante da nação.

Ressalta-se que o Estado constitui-se de três elementos: o povo, o território e a soberania. Assim, o poder do soberano sobre o território expressa-se por meio do direito e “[...] torna-se o poder de criar e aplicar direito (ou seja, normas vinculatórias) num território e para um povo [...]” (BOBBIO, 2007b, p. 94). Quanto ao território, constitui-se do espaço no qual se estabelece a validade do direito do Estado; “[...]torna-se o limite de validade espacial do direito do Estado [...]” (ibidem, p. 94). Já o povo, constitui-se das pessoas que estão em um território e estão sob a normatização de um poder soberano. Assim, “[...] o povo torna-se o limite de validade pessoal do direito do Estado, no sentido de que as próprias normas jurídicas valem apenas, salvo casos excepcionais, para determinados sujeitos que, deste modo, passam a constituir os cidadãos do Estado” (ibidem, p. 94).

Nesse sentido, para que haja Estado, faz-se necessário que exista um poder que consiga comandar aqueles que se encontram em um território.

Do ponto de vista de uma definição formal e instrumental, condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condições de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários a maior parte dos casos em que a obediência é requisitada (BOBBIO, 2007b, p. 95).

Tendo o seu ponto de partida na sociedade civil, que é a organização de classes fora do Estado, ele exerce poder sobre a sociedade civil. Entretanto, essa também exerce influência sobre o Estado. Sendo essa sociedade civil a detentora dos meios de produção capitalista e a classe a qual se apropria dos excedentes da produção, haverá uma outra parte da população que não possui os meios de produção, constituindo-se uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a definição de Pereira auxiliará na compreensão dessa relação. Para o autor,

o Estado é uma parte da sociedade. É uma estrutura jurídica e organizacional que se sobrepõe a ela, dela fazendo parte. Quando determinado sistema social passa a produzir um excedente econômico, a sociedade divide-se em classes. Para que a classe dominante que então surge tenha condições políticas de exercer seu domínio e apropriar-se do excedente econômico ela institucionaliza o Estado. A partir desse momento a sociedade, além de ser dividida em classes, passa a se compor de uma sociedade civil e do Estado (PEREIRA, 1977, pág. 75).

É então no bojo da divisão de classes que se institucionaliza o Estado. Essa divisão de classes, em proprietários dos meios de produção e os não-proprietários, faz com que o Estado esteja no núcleo dessa correlação de forças. Se, pois, o Estado é composto pela sociedade civil, mas não só por ela, como também por classes, há de se ter uma disputa no interior do Estado, de cada classe lutando a favor de seus interesses. Nesse sentido, o Estado não é neutro, conforme afirma Pereira (1977, p. 81), “o Estado, portanto, jamais é uma instância neutra ou teórica como a ideologia liberal e a tecnoburocrática mais ainda pretendem. Ele é sempre o representante de interesses determinados em que predominam, mas não são exclusivos os das classes dominantes”.

É nessa relação dialética de luta de classes no modo de produção capitalista que se constitui o Estado. No entanto, cabe ressaltar que o Estado não é o apêndice da classe dominante. Antes é preciso entender que “as instituições e os processos políticos como expressão de relações de domínio e de exploração, bem como os conflitos e as lutas delas resultantes, e que lhe são opacas” (HIRSCH, 2010, p. 20).

Desse modo, o Estado é uma condensação das lutas de classe, conforme Poulantzas (1985, p. 148), “[...] não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica*, de uma relação de forças entre classes e frações de classe”.

Nesse sentido, as relações de forças entre classes, no seio do Estado, ora tende a atuar a favor de uma classe ora a favor de outra, de maneira que é possível perceber, pelas políticas implementadas, a correlação de forças dos grupos no poder e do bloco que, fora do poder, organiza-se de modo a tentar influenciar os que estão no poder (POULANTZAS, 1977).

3.2.1 Estado: Liberalismo, Intervencionismo e Neoliberalismo

Com o declínio do poder absoluto do monarca, nasce o Estado liberal, o qual se justifica pelo acordo entre indivíduos livres, que estabelecem vínculos estritamente necessários para uma convivência pacífica (BOBBIO, 2007a). A doutrina liberal concebe o Estado limitado em seu poder e em suas funções. A limitação desse poder se dá por meio do Estado de direito, em que há forte regulação do poder público por intermédio das normas (BOBBIO, 2007a).

Na sociedade liberal, os indivíduos são livres para realizar contratos uns com os outros. Assim, “sem individualismo não há liberalismo” (BOBBIO, 2007a, p. 16). Nessa concepção liberalista, o indivíduo sobrepõe a sociedade, ou seja, primeiro há o indivíduo singular e suas carências e interesses, que tomam a forma de direitos, e, posteriormente, a sociedade (Ibidem, p. 15). Nesse sentido individualista, o Estado deve agir o mínimo possível na esfera individual, preservando, assim, a liberdade e a individualidade. No intuito de garantir a individualidade e a liberdade, o Estado deve garantir os direitos fundamentais.

Com a ascensão da classe burguesa, essa nova classe luta para aumentar os seus privilégios de modo a conquistar maior poder e influência. O Estado monárquico não atende mais aos interesses dessa nova classe, frente à alta aristocracia. Das revoluções burguesas e da renovação nas artes e na filosofia, emergem novas ideias, como o pensamento liberal, corrente essa que defende que o Estado não interfira nas relações comerciais. Nessa concepção, o mercado se auto-regulará e garantirá os contratos sociais.

É importante destacar que o Estado liberal é caracterizado pela não-intervenção do Estado e pelo livre comércio. Nesse sentido,

é o Estado que cede seus direitos de regulador da sociedade ao mercado, aos mecanismos de preço. É o Estado do individualismo, é o Estado baseado na crença de que se todos defenderem seus próprios interesses, o interesse geral será automaticamente defendido. Antes de mais nada, é o Estado da burguesia. É o Estado em que a burguesia assume o poder e durante mais de um século, até pelo menos a Primeira Guerra Mundial, impera incontestemente. É o Estado fraco, sem funções econômicas maiores, limitado a funções policiais relacionadas com a ordem interna e com a guerra (PEREIRA, 1977, p. 89).

Esse Estado liberal perdurará até, aproximadamente, os anos 1920-1930. Com a crise financeira nos anos 1920 e 1930, crise essa de superprodução de mercadorias, foi posto que o Estado não pode ficar alheio à regulamentação econômica e de intervir no mercado. Nesse período, para se recuperar da crise financeira, o Estado realizou diversas obras públicas e os direitos sociais se consolidaram.

Emerge, pois, o chamado Estado de Bem Estar Social, concebido , quando, após a decadência dos ideais liberais de não-intervenção do Estado, que culminou na crise financeira dos anos 1920-1930, o Estado passa a ter maior controle sobre a economia, regulamenta o mercado e atua como empresário, realizando grandes investimentos estatais. O Estado, nessa fase, é o “órgão regulador e motor da economia” (PEREIRA, 1977, p.94).

De acordo com Frigotto (2010, p. 75), “o Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc”.

Uma nova crise na economia nos anos 1970-1980, dá origem a um novo pressuposto de que o Estado não deve ser tão atuante na economia, defendendo que o Estado diminua a sua participação no sistema econômico, implementando reformas políticas, econômicas e sociais com vistas a retomar o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial. Frigotto (2010b) afirma que a crise dos anos 1970 constituiu-se em um mecanismo contra a crise de 1930. Nesse sentido, a crise é estrutural e cíclica do capital.

A crise desse período possuía, no seu cerne, a tendência decrescente da taxa de lucro, caracterizada pela queda do rendimento, pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, pela maior concentração de capitais e pela crise do “Estado do bem-estar social e incremento acentuado das privatizações” (ANTUNES, 2009).

Com vistas a reorganizar o capital afetado pela crise dos anos 1970, a resposta do capital para alcançar patamares de expansão anteriores à crise, veio por intermédio de privatização do Estado, pela desregulamentação dos direitos do trabalho e

desmontagem do setor produtivo estatal, seguido por um “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (Idib.).

As políticas neoliberais, implementadas a partir dos anos 1990, visavam a uma desregulamentação da economia, ao livre-mercado e à diminuição das empresas estatais, sendo um período em que se realizaram muitas privatizações. Assim, “as reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de unia (sic) sociedade integradora” (FRIGOTTO, 2001, p.77).

Para compreender os ideais neoliberais, recorre-se a Frigotto (2010b), que explicita os pressupostos desse ideal, que interfere decisivamente nas políticas de Estado, principalmente para a área social.

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2010b, p. 85).

Assim, o neoliberalismo emergiu da crise financeira dos anos 1970 como um projeto da classe capitalista, ancorado aos princípios de “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (HARVEY, 2011, p. 16).

As privatizações de empresas estatais, principalmente de serviços públicos, foram uma tentativa do capital de aplicar os recursos do capital excedente, que não estavam sendo absorvidos na produção, em virtude da decadência do lucro global, a exemplo do Brasil que, nos anos 1990, privatizou diversas empresas estatais da área de serviços, como as empresas de telecomunicações, serviços de saneamento e abastecimento de água, eletricidade, entre outras (HARVEY, 2011).

O trabalho, nessa perspectiva neoliberal, é flexível e o trabalhador deve ser adaptável. O trabalho nesse período não só manteve a alienação do século XX,

como encontrou formas de intensificar-se. Entendendo que o capitalismo não é linear nem cristalizado, ele encontra outras formas de se reinventar após cada crise cíclica, de aumentar a acumulação de capital.

3.3. FORMAÇÃO HUMANA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DUALIDADE EDUCACIONAL

A educação profissional é concebida como formação específica pela qual se apreendem e compreendem os conhecimentos, mais diretamente, do mundo, da produção e do trabalho. É fundamental que esta formação seja humana, pois, a educação profissional não se trata de adestramento de habilidades para o exercício do trabalho, mas sim, que se compreenda o ser humano como um ser histórico e social. Nesse sentido, deve-se conceber a formação profissional como parte de uma unidade diversa, de modo a tentar superar a dualidade, a fragmentação e a concepção dicotômica de ser humano.

A relação de dualidade de classes, detentora dos meios de produção e não-detentoras desses meios, expressa-se também por meio da educação. A estrutura dual da educação encontra suas raízes desde os tempos do Brasil Colônia, quando o trabalho era sinônimo de escravidão, e perpassa ainda, os dias atuais.

Na educação, a diferença de classes se expressa na forma de preparação para o trabalho, para os não-proprietários dos meios de produção, e formação para o prosseguimento de estudos em nível superior, para a classe elitista e dirigente. Essa educação para o trabalho possui suas raízes, no caso brasileiro, no assistencialismo e na concepção de higienização da população por meio da educação, a qual era destinada aos “desvalidos da sorte”. Essa destinação da educação profissional aos “desafortunados” vigorou durante muito tempo nas políticas para esta modalidade de ensino.

Percebe-se a concepção de defesa de uma escola de tempo curto, de formação imediata para a formação da classe trabalhadora, que não pode “perder tempo” na escola, e uma outra escola para a formação da classe elitista, que pode ficar um tempo maior na escola, para se preparar para suas funções dirigentes. Sobre esta questão, Desttut (1908) afirma que

os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (...) Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (apud FRIGOTTO, 2010b, p. 37).

Nesse mesmo direcionamento de Desttut (1908), deu-se a dualidade da educação no Brasil. Ciavatta e Ramos (2011) trazem essa concepção de desigualdade no campo educacional como reflexo das desigualdades de classe, presente no Brasil desde o tempo da Colônia.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ibid., p. 28).

Assim, mesmo com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, passando pelas reformas educacionais nos anos 1940, as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, que oficializaram a dualidade estrutural, de modo que quem cursava o ensino profissional tinha limitadas as suas possibilidades de ingresso no ensino superior e não poderia se transferir para o curso secundário de formação propedêutica; passando pela equivalência dos cursos profissionais de nível técnico e secundário; até as atuais políticas de educação profissional, a educação profissional possui caráter excludente.

Essa modalidade de educação é excludente pois a formação profissional está subordinada ao sistema de produção capitalista, de modo que o interesse, para o sistema capitalista, é formar força de trabalho para o mercado, desconsiderando a formação humana.

Essa dualidade do sistema educacional traz, em sua concepção, a ruptura entre a educação geral e a formação profissional, na qual educação e trabalho são dissociáveis. Concebe também um ser humano dividido e fragmentado, sendo que há um saber para a cultura geral e outro saber para a formação profissional, concebendo os dois saberes em partes isoladas de um todo.

3.4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO OMNILATERAL, EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E CURRÍCULO INTEGRADO

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem como objetivo o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental, a preparação para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento de estudos posteriores.

A oferta universal do ensino médio de qualidade integrado à educação profissional técnica de nível médio e à escolha dos estudantes como opção formativa representa a “luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTI; RAMOS, 2012, p. 308).

Essa forma curricular, combatida e inviabilizada nos anos 1990, encontra-se, no momento atual, sob ameaça de grave retrocesso. Ainda vigente nas escolas pelo Brasil, o ensino médio integrado representa importante travessia de uma escola segmentadora e diferenciadora para construção de um currículo escolar que se fundamenta numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica.

Conforme Saviani (1989), embora literalmente a politécnica se defina como uma “multiplicidade de técnicas”, que podem estar justapostas no currículo, na verdade, essa concepção de escola e de currículo “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Ibid., p. 16) e seu desdobramento político pressupõe uma formação omnilateral que, ao contrário de uma formação unilateral, não dicotomiza os saberes nem os sujeitos, confinando-os e/ou vinculando-os ao trabalho manual ou intelectual.

Conforme Frigotto (2012a, p. 267),

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

A formação omnilateral e humana possui, como horizonte, a superação das polaridades, da dicotomização do ser humano. Para esse autor, a formação omnilateral visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010b, p. 192).

Nesse intuito de superar as polaridades, o currículo integrado pressupõe conceber o homem como ser histórico e social e implica compreender a realidade em sua totalidade. Conceber o homem como ser histórico e social, pois a história da humanidade é a história da produção humana da existência e “a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho” (RAMOS, 2012, p. 115).

Desse modo o currículo integrado se opõe à concepção de currículo compartimentalizado e disciplinar, o qual concebe o currículo fragmentado e as disciplinas isoladamente. Para Ramos (2012, p. 117) a integração curricular permite uma apreensão da realidade em sua totalidade, pois disciplinas escolares “isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta” dificultam a compreensão crítica, científica, filosófica e criativa de real, posto que os saberes escolares são acervos da humanidade, que devem ser acessíveis a todos, para construção de nossa própria humanidade.

Entende-se que o currículo integrado se opõe à justaposição das disciplinas e ao acréscimo de um ano de disciplinas do núcleo técnico ao ensino médio propedêutico. Concorde-se com Ramos que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, págs. 122-123).

Nesse entendimento, o trabalho é tomado como princípio educativo, no sentido de que é pelo trabalho que o homem modifica e transforma a natureza e a si mesmo e, nesse intuito, ele é elemento criador da vida humana e, como tal, é levado a

apreender, desde a infância, de que é pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza em bens úteis a sua sobrevivência. Ramos (2012, p. 120) concebe o trabalho como princípio educativo no currículo integrado, afinal “ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

4. REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão de literatura possui, como foco, a realização do levantamento das produções acadêmicas publicadas acerca do tema estudado. Possuindo, como banco de dados, Dissertações e Teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), artigos completos publicados em periódicos da área Trabalho e Educação – sendo o banco de dados para os referidos trabalhos as revistas Trabalho e Educação (UFMG), Trabalho Necessário (UFF) e Boletim SENAC – e os principais periódicos da educação – Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Política e Administração em Educação, Periódicos CAPES – e os trabalhos apresentados na forma de comunicação oral no Grupo de Trabalho – 09 (GT-Trabalho-Educação) nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Como recorte temporal, adotou-se o período compreendido entre 2004 e 2016, justificado tendo em vista a publicação do Decreto 5.154/2004, que possibilita a articulação da educação profissional com a educação básica, possibilidade antes vetada pelo Decreto 2.208/1997.

O uso dos citados bancos de dados se evidencia pelo fato de que os periódicos da área Trabalho e Educação concentram pesquisas e trabalhos dentro da temática em que se insere o objeto de pesquisa. O uso da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações se justifica considerando-se que o portal concentra o maior número de teses e dissertações dos programas de pós-graduação do país. Já os periódicos da área de educação permitem abranger a perspectiva de busca dos trabalhos, por se tratarem de periódicos que concentram os principais pesquisadores da área da educação no país. Os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, por fim, são relevantes por concentrarem os principais pesquisadores do país na área de Trabalho e Educação.

Para o levantamento e busca dos trabalhos, utilizou-se, como descritores de busca, nos referidos bancos de dados, “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e “Gestão do Currículo Integrado”. Diante dos levantamentos realizados, encontraram-se 138 trabalhos, a busca encontra-se disponível no Apêndice B do presente trabalho, sintetizados a seguir:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: 59 trabalhos;
- Periódicos da área de Educação e Trabalho e Educação: 61 trabalhos;
- Trabalhos apresentados no GT-09 da ANPED: 18 trabalhos.

4.1 ANÁLISES DOS TRABALHOS DE GESTÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICAS EM ENSINO INTEGRADO

Após o levantamento da produção acadêmica sobre o ensino médio integrado, selecionou-se os trabalhos mais próximos de objetivos do estudo, qual seja entender a gestão e a implementação e implantação do ensino médio integrado, para a realização do detalhamento e análise dessa produção. Assim, procedeu-se à leitura integral, à descrição e à análise de 16 textos, dentre dissertações, artigos públicos nos periódicos e comunicações orais. Por fim, organizou-se a presente sessão de modo a apresentar, primeiramente, as teses e as dissertações e, posteriormente, os artigos e os trabalhos de comunicação oral apresentados na ANPED (Quadros no Apêndice B).

Souza (2014), em sua dissertação de mestrado, apresenta uma análise da gestão de 3 (três) Escolas Técnicas Estaduais, localizadas na Zona da Mata, Norte do Estado de Pernambuco, e como a gerência influencia na implementação do currículo integrado. Aponta que a gestão das escolas é realizada de forma intuitiva e não sistematizada, e evidencia a falta de documento norteador para a organização e o funcionamento do currículo integrado. Ainda sobre as dificuldades de efetivação do currículo integrado, aponta a falta de tempo para o planejamento e diálogo entre professores da área técnica e geral; o elevado número de disciplinas e a falta de aprofundamento acerca da concepção de ensino médio integrado. O trabalho apresenta, ainda, uma proposta de intervenção para o fortalecimento da política pública para a educação profissional no Estado de Pernambuco. Dentre as seis ações propostas, no Plano de Ação, está a reformulação do currículo que avance no sentido de incorporação da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e que apresente a intercessão e a vinculação entre os conteúdos e os princípios do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Braz (2014), ainda no tocante à gestão e a sua implicação na implementação do currículo integrado, em seu estudo de mestrado, analisou uma escola estadual de educação profissional no Estado do Ceará, indicando, também, uma proposta de intervenção para organizar as ações de trabalho da equipe gestora da escola e as suas ações. No desenvolvimento do trabalho, a autora discorreu acerca da política de ensino médio integrado, sobre o currículo integrado, analisando os documentos legais e as matrizes curriculares de dois cursos de ensino médio integrado da escola Rodrigues Braz, apresentando as concepções de currículo integrado, as vantagens e desvantagens, e os principais entraves para a implementação do currículo integrado. A autora apresenta que a integração é realizada de forma incipiente e a partir de iniciativas pessoais, realizado de maneira improvisado e que falta planejamento e coordenação da gestão da escola no tocante à gestão do currículo. A grande contribuição do trabalho está, assim como no trabalho de Souza (2014), na proposta de intervenção apresentada pela autora, a qual engloba 3 (três) fases de desenvolvimento.

Martins (2014), em sua dissertação de mestrado, analisa a implementação do currículo integrado à educação profissional, na modalidade de jovens e adultos (PROEJA), no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Entre os destaques apresentados na pesquisa, indica a necessidade da construção de espaços democráticos para a manifestação dos estudantes, para que possam se posicionar, avaliar e discutir o curso, o currículo e a instituição. Outro ponto abordado nas entrevistas com os alunos diz respeito ao conteúdo, o qual alguns professores não relacionam ao trabalho, sendo que a maior parte dos estudantes da EJA fazem parte do mundo do trabalho. O aluno é quem faz essa integração por conta própria, de acordo com a análise da autora, ao contrário de outros professores que apresentam a contextualização dos conteúdos. No entanto, os discentes afirmam que possuem uma boa relação com os docentes, pois tiram suas dúvidas. No tocante à integração curricular, os alunos compreendem a sua importância e como deveria ser feita, entretanto denunciam que os professores da área geral e técnica não se comunicam, prejudicando a integração curricular, a qual é realizada pelos próprios alunos.

Alves (2014), em seu estudo de mestrado, expõe os impactos da reforma educacional no ensino médio da rede estadual de educação do Paraná, tomando como foco a prática da escola no processo de implantação e implementação da reforma proposta pela Secretaria de Educação, com base no princípio da educação politécnica. Apresenta questões contraditórias no processo de efetivação da proposta, considerando-se que, ao se pensar a política na sua concepção e nos documentos legais, ela pode (e deve) ser ressignificada no chão da escola. Nesse sentido, a autora indica que a reforma apresentou resistências no início de sua execução, tendo em conta que ela foi realizada de forma vertical, e o processo de escuta e debate com a comunidade escolar foi de forma aligeirada e pouco participativa. Outra dificuldade encontrada pela gestão e pelos professores para a execução foi o fato de não haver um referencial para o currículo dos Seminários Integradores. Sendo assim, a gestão da escola e os professores da disciplina elaboraram uma proposta de temas a serem trabalhados por trimestre, demonstrando a forma intuitiva e assistemática para a realização da proposta do ensino politécnico. A autora afirma que, no decorrer do processo de implementação, houve mudanças e ressignificações por parte da equipe gestora da escola e dos professores que conduziram as propostas de maneira autônoma da Secretaria de Educação, adequando a proposta oficial à realidade da escola.

Grillo (2012), em seu trabalho de mestrado, apresenta investigação sobre o curso técnico de nível médio em Mecatrônica, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, tomando como foco de estudo a concepção de integração, com o intuito de refletir acerca dos sentidos atribuídos à educação profissional e sobre o processo de implementação do ensino médio integrado no Instituto supracitado. Para tanto, o estudo buscou responder à questão de como se dá, na prática, a implementação do currículo do ensino médio integrado. O autor analisou as respostas de 11 professores que ministravam aulas em uma turma do curso técnico de nível médio em Mecatrônica, todos do 4º ano do curso. As respostas foram aglutinadas em 3 categorias, quais sejam: 1. A relação entre as disciplinas técnicas e gerais no currículo; 2. A compreensão do que é ensino técnico de nível médio integrado no Campus Charqueadas; 3. O que proporciona o ensino técnico de nível médio integrado atualmente. Dentre as percepções dos professores para as categorias, ora elencadas, percebe-se que, entre os docentes da área geral, há o questionamento

quanto à existência realmente de uma integração no curso ora analisado; já entre os professores da área técnica, a percepção é de que há articulação no curso. Também, na compreensão do corpo docente, o campus Charqueada cumpre com o papel de formação para a cidadania e de formação para o trabalho.

Ivo (2010), tendo por objetivo identificar os desafios da implementação e implantação do Proeja, em investigação de mestrado, analisa o curso técnico integrado na modalidade EJA de Vestuário: modelagem e confecção do Conjunto Agropecuário Visconde da Graça, escola vinculada, à época da pesquisa, à Universidade Federal de Pelotas. Dentre os resultados apresentados pela autora, cabe apontar o fato de que a pesquisa identificou processos de resistência e adesão dos professores ao PROEJA. Dentre os aspectos que geraram resistência, destaca-se o desconhecimento acerca da modalidade, a resistência velada por parte de alguns professores, manifestada no momento da escolha das turmas, e o pré-conceito acerca dos alunos da EJA. A pesquisa evidenciou, ainda, que alguns professores apresentaram contraposição no início de implementação do curso, mas que, posteriormente e paulatinamente, foram mudando de concepção acerca do curso. No entanto, a autora constatou que não houve oferta de outra turma do curso, e a coordenação confirmou que a formação não seria novamente ofertada, o que a faz indagar se houve uma resistência velada ou uma adesão velada. Outro ponto abordado diz respeito à integração. A pesquisa evidenciou que no início da implementação do PROEJA havia mais diálogo e interação entre os professores, mas que, no decorrer do curso, essa interação foi se perdendo. No tocante à prática, a averiguação indicou que há professores que adequaram as suas práticas para a realidade dos alunos da EJA, entretanto, outros professores não conseguiram realizar essa mudança em seu modo de ensinar.

Vasconcelos (2015), em sua análise de mestrado, apresenta pesquisa que analisa como a prática docente dos professores, atuantes no ensino médio integrado, reflete a integração curricular. A autora evidencia que, nas aulas da disciplina de matemática, predomina, na prática docente, o princípio clássico do tradicionalismo, de modo que há grande ênfase nas aulas expositivas e na resolução de problemas do livro didático. No tocante à prática da área de formação geral, há o distanciamento entre a formação geral e a formação profissional, o que também

ocorre no inverso: a área de formação técnica dialoga pouco com a área geral e com o mundo social do trabalho, resultando em ausência de integração. Outro aspecto apresentado na pesquisa foi o de que um mesmo professor da formação geral leciona para diferentes cursos, dificultando o conhecimento de um mesmo curso em sua totalidade e também a sincronia com os professores do núcleo profissional.

Silva (2009), em investigação de mestrado, analisa a implementação do currículo integrado do prescrito ao real na Escola Agrotécnica Federal, atual Instituto Federal Baiano, campus Guanambi. Para o autor, ao analisar a implantação do currículo integrado na instituição, após a publicação do Decreto 5.154/04, o pouco tempo entre a política e o processo de planejamento e sua execução, indica um processo aligeirado, com pouca participação dos sujeitos da escola e que se reflete na prática curricular, ou seja, no currículo real. Outro aspecto apresentado pelo autor foi o elevado número de disciplinas e conteúdos ministrados nas aulas, dissociados uns dos outros, de forma fragmentada e desvinculado da formação humana. Nas disciplinas de formação geral, de acordo com o autor, houve um número elevado de conteúdos voltados para a preparação para o vestibular. A pesquisa evidenciou que os professores realizam o planejamento individualmente, de forma isolada, e poucos são os que planejam coletivamente, fator que indica a falta de interação entre as pessoas, os espaços e os processos.

Yukizaki e Cristiano (2012), ainda no tocante à integração na modalidade EJA, apresentam uma reorganização do currículo do curso Técnico em Informática do PROEJA, do campus Codó, do Instituto Federal do Maranhão. Os autores apresentam que a organização curricular do curso estudado privilegia a formação geral em detrimento da formação profissional, o que tem desmotivado os alunos. Nesse sentido, identificaram que ao findar de 1 ano do curso, que é de 2 anos e meio, os alunos cursam 20 disciplinas, sendo 17 de formação geral e apenas 3 de formação técnica. Essa sobreposição das disciplinas de cunho geral sobre a específica ainda perdura no 3º semestre do curso, no qual 78% das disciplinas cursadas são da parte geral e apenas 22% da parte técnica. Os autores propuseram a inserção de 30 horas nos 3 primeiros semestres do curso de atividades teórico-práticas e realizaram uma distribuição das disciplinas de formação geral e técnica mais equânime. Os autores concluem o trabalho colocando os desafios de se

conceber um currículo integrado, dentre os quais perpassam o entendimento sobre o que é integração, a falta de formação dos professores e o tempo para que os docentes possam discutir a integração.

Ciavatta e Rummert (2010) apresentam no texto os pressupostos para uma formação integrada, para o aluno jovem e adulto da EJA. Para tanto, as autoras realizam um debate histórico acerca da dualidade e da negação do direito à educação para a classe trabalhadora. Tomando o trabalho como eixo articulador do currículo para a EJA, as autoras apresentam o princípio de que todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e a educação é marcada pela relação de forças entre as classes e o princípio de que o currículo é derivado de critérios sócio-políticos. Para elas, a formação integrada exige o trabalho como princípio educativo, entretanto, dependendo das condições, de suas finalidades e de sua apropriação, o trabalho na sociedade capitalista não é tomado como bem-estar, e, menos ainda, como princípio educativo, e sim para a submissão dos interesses do capital.

Hypolito e Leite (2011) apresentam os dados preliminares de pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas (RS). O trabalho apresenta a gestão democrática da escola, como ela se desenvolveu historicamente e como progrediu a autonomia da escola. Para os autores, essa democratização da gestão da escola, com ampla participação de toda a comunidade escolar, é reflexo de um processo construído historicamente pela escola nessa direção de democratizar a gestão. No tocante ao currículo, os autores apresentam que uma das estratégias inovadoras da escola, para a construção de um projeto democrático, é o Projeto Integrado, o qual possui por objetivo o trabalho coletivo e possibilita momentos de integração entre diferentes profissionais e conteúdos. Em virtude da democratização da gestão, a qual oportuniza a integração entre a comunidade escolar em geral, pode implicar, para os autores, nos resultados positivos de desempenho escolar, como a redução da evasão escolar apresentado pela instituição.

Pontes e Oliveira (2012) apresentam as dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e conceitual para o desenvolvimento do ensino médio integrado no Instituto Federal. Entre os pontos apresentados pelos autores, um

importante é que, com o processo de expansão e de criação dos Institutos Federais, as ações voltadas para o ensino médio integrado foram postergadas, ou seja, entre atender às demandas que a instituição já possuía e atender às novas demandas, com o processo de transformação de CEFET para IFE e de expansão da instituição, a gestão pedagógica se voltou para as ações de ifetização e expansão da instituição. A pesquisa também evidenciou que, com as mudanças na instituição, ela perdeu característica que lhe era própria, de formação técnica. Outro fator que dificultou o desenvolvimento do ensino médio integrado foi o fato dos professores assumirem, na nova configuração da instituição, cursos de diferentes níveis e formatos e, conseqüentemente, diferentes públicos, acarretando a dificuldade de realizar planejamentos para públicos e cursos distintos.

Cardozo (2008) apresenta as experiências de ensino médio integrado em 4 estados. Dentre as observações da autora, constam os problemas para a implementação dos cursos, como falta de professores, laboratórios e falta de alimentação para os alunos, já que o curso é ofertado em dois turnos escolares. Outro apontamento é que, em um dos estados que implementou o EMI, não há o enfrentamento com a pedagogia das competências, pois é uma pedagogia fundamentada no aprender a aprender para a qual a educação visa ao atendimento do mercado e à valorização do capital. Para o autor, a integração da educação profissional e do ensino médio é um desafio político-pedagógico constante, haja vista a pretensa superação da dualidade na estrutura educacional.

Ramos (2014a) traz que o currículo integrado deve estar organizado em duas dimensões, sendo uma objetiva, na qual está a estrutura da produção e seus fundamentos e conhecimentos técnico-científicos, e a outra dimensão subjetiva, que consiste na apreensão desses conhecimentos científicos que estruturam o saber e a experiência do trabalho. Para a autora, nenhum conhecimento pode ser só geral, já que estrutura processos de produção, nem somente específico, pois não se pode compreendê-lo sem o conhecimento da ciência básica. A autora sugere a organização do currículo em tempos/espacos de problematização, enfrentamento do problema a partir dos conhecimentos já produzidos; instrumentalização, sistematização dos conhecimentos já produzidos; experimentação, contato direto com o fenômeno, processo, fato; orientação, momentos individuais ou em grupos de

alunos em relação dialógica professor-aluno; sistematização, síntese e revisão dos problemas; e consolidação, avaliação formativa.

Araújo (2013) traz a concepção de integração como um princípio pedagógico, que orienta práticas formativas com foco nas necessidades de desenvolver, nos sujeitos, a ampliação da sua capacidade de compreensão do real. O autor apresenta as bases de uma organização pedagógica para o ensino integrado fundamentado nos princípios da Escola do Trabalho, quais sejam a valorização da autonomia, a qual é o reconhecimento do indivíduo como produto da história, mas também como sujeito histórico, e o cultivo da solidariedade, entendido como crítica às práticas individualistas.

Almeida (2015) apresenta pesquisa na qual analisa a integração entre o ensino médio e a educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para a autora, apesar de o curso estudado ser denominado integrado, a matriz curricular evidencia a justaposição de disciplinas, de modo que a integração se denota ausente. A autora também evidencia, por meio de apontamentos dos professores participantes da pesquisa, a dificuldade de integração em virtude da falta de tempo dedicado à organização e ao planejamento, bem como às diferentes modalidades de ensino que um mesmo professor leciona, tendo em vista a organização do Instituto Federal. Para um dos professores de formação geral de matemática, é difícil realizar um planejamento para cada turma e planejar conjuntamente com os demais professores, tendo em vista que leciona em cursos de nível médio, graduação e pós-graduação.

4.2 COMENTANDO OS TRABALHOS ANALISADOS

Os trabalhos ora analisados evidenciam que ainda persiste a estrutura dual e fragmentária da educação. Entre as questões apresentadas para a não-consolidação do ensino médio integrado, têm-se a falta de compreensão do que seja o ensino médio integrado, por parte dos que estão na gestão e dos docentes, que desconhecem os princípios, concepções e finalidades da integração. Nesse sentido, outro aspecto evidenciado diz respeito à formação dos professores para o núcleo profissional, os quais são, em sua maioria, bacharéis; e, mesmo os formados em

licenciaturas, o foram em currículos fragmentados e disciplinar, considerando a formação específica como prática e instrumental.

No tocante à implementação e implantação dos cursos de ensino médio integrado, os trabalhos apresentam dificuldades para a realização e desenvolvimento da política. Em alguns casos, evidencia-se o pouco diálogo e a inexistência de espaços democráticos de discussão. Uma parte dos trabalhos possui, como foco, o debate epistemológico e conceitual sobre integração, e outros, o debate sobre a política de ensino médio integrado. Dentre os trabalhos que debatem conceitualmente o ensino médio integrado, a integração é vista como parte da totalidade social e síntese de múltiplas determinações, que relaciona, de modo dialético, parte-todo.

Os estudos apontam que a integração é realizada de modo incipiente e, em muitos casos, de modo isolado por iniciativas pessoais, ou seja, falta sistematização das práticas e auxílio dos gestores no tocante ao desenvolvimento de experiências integradoras. Essa constatação evidencia a importância do envolvimento da gestão para que se tenha processos integradores e que a falta de participação e de sistematização das práxis integradoras denota um viés de que não basta ter um curso com matrícula única para o ensino médio e para o curso técnico, como preconiza a LDB; mas que a integração possui pressupostos políticos, éticos e pedagógicos que demandam auxílio por aqueles que estão envolvidos na gestão, no acompanhamento e na implantação desta política.

É nesse intuito que, dentre os trabalhos analisados, há os que trazem as concepções e os pressupostos da integração. As pesquisas apontam para tencionamentos e resistências para a implementação e implantação da integração. Para os autores, as tensões e resistências decorrem do desconhecimento do que é o ensino médio integrado e de seus pressupostos. No tocante às práticas dos professores, as pesquisas evidenciam a desvinculação com o mundo do trabalho e a realidade dos alunos, predominando métodos clássicos de transmissão do conteúdo. No campo conceitual, as pesquisas apontam o trabalho como princípio educativo; já na realidade de implementação do currículo prescrito, apontam a falta de integração de pessoas, espaços, tempos e processos.

O grande número de disciplinas é evidenciado nos trabalhos analisados, de modo que, para cumprir a extensa carga horária do ensino médio e da educação profissional, em um período de 3 anos, muitos cursos são em dois turnos. Há, dentre as pesquisas analisadas, como a apresentada por Silva (2009), as que nitidamente evidenciam a dualidade e a justaposição do currículo, de maneira que, no horário de aulas em um turno, há somente as disciplinas da área técnica e, no outro turno, somente disciplinas da área de formação geral. Dos trabalhos analisados de um modo geral quase todos tocam nas práticas integradoras, entretanto, apenas uma dissertação é específica desse tema e os demais trabalhos são artigos.

Ao realizar o mapeamento da produção acadêmica, utilizando os descritores “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e “Gestão do Currículo Integrado”, obteve-se um retorno de 138 trabalhos, sendo 59 dissertações e teses, 61 artigos publicados em periódicos e 18 comunicações orais. Como base de dados, foram selecionados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; as revistas Trabalho e Educação, Trabalho Necessário, Boletim SENAC, Educação e Sociedade, Brasileira de Educação, Brasileira de Política e Administração da Educação; Periódicos CAPES e GT- Trabalho-Educação da ANPED. A partir deste mapeamento, procedeu-se à seleção 16 trabalhos para análise detalhada, entre dissertações e artigos. A escolha dos trabalhos se deu com base nos trabalhos mais diretamente relacionados com o nosso tema de estudo, qual seja a implementação e implantação do ensino médio integrado.

Das dissertações e teses presentes no mapeamento, percebeu-se que a maior parte foram defendidas nos anos de 2013 e 2014, totalizando 24 trabalhos. Em relação aos artigos, há um número elevado datados desde 2007, uma queda nos anos posteriores, uma ligeira recuperação nos anos 2010 e 2011 e a maior concentração entre 2012 e 2013. Dos artigos levantados no mapeamento, a maior parte se atém aos pressupostos teóricos e filosóficos do ensino médio integrado e do currículo integrado. Já as dissertações e teses, em sua maioria, analisam a materialização da proposta de ensino médio integrado, do PROEJA e do currículo integrado.

Apesar do número significativo de trabalhos levantados no mapeamento, o presente estudo se justifica pelos poucos trabalhos que analisam a oferta e o funcionamento do ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

5. MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO, DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresenta-se o levantamento realizado com as legislações gerais da educação, da educação profissional e do ensino médio, iniciando os quadros com o levantamento geral do marco legislativo, posteriormente os quadros com os principais aspectos das principais leis e, por fim, uma análise do marco legal acerca da educação, do ensino médio e da educação profissional.

5.1. MAPEAMENTO DO MARCO LEGAL

Nesta seção, apresentamos os levantamentos realizados com as legislações da educação, organizadas por quadros, consistindo, respectivamente, o Quadro 1 nas legislações gerais da educação brasileira; o Quadro 2, nas legislações específicas da educação profissional e o Quadro 3, nas legislações do ensino médio.

Quadro 1 – Educação, Ensino Médio e Educação Profissional: Marcos legais gerais

Dispositivo	Ementa	Link	Data
Constituição Federal	Constituição da República Federativa do Brasil.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm	1988
Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm	20/12/1996
Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm	25/06/2014

Fonte: Própria autora (2017).

Quadro 2 – Educação Profissional: Marcos legais

Dispositivo	Ementa	Link	Data
Decreto nº 2.208	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm	17/04/1997
Resolução 04/1999 - CNE/CEB	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf	08/12/1999
Decreto nº 5.154	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm	23/07/2004
Parecer 39/04 - CNE/CEB	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio..	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali	08/12/2004

		as=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192	
Resolução 01/2005 - CNE/CEB	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf	03/02/2005
Medida provisória nº 251	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Mpv/251impressao.htm	14/06/2005
Decreto nº 5.478	Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm	24/06/2005
Decreto nº 5.622	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm	19/12/2005
Decreto nº 5.840	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm	13/07/2006
Decreto nº 6.095	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm	24/04/2007
Decreto nº 6.302	Institui o Programa Brasil Profissionalizado	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm	12/12/2007
Resolução 03/2008 – CNE/CEB	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192	09/07/2008
Lei nº 11.741	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm	16/07/2008

	integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.		
Portaria Ministerial 870, de 16/08/2008	Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3959-port-870-2008&Itemid=30192	16/08/2008
Lei nº 11.892	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm	29/12/2008
Resolução 3/2009 – CNE/CEB	Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf	30/09/2009
Decreto nº 6.986	Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm	20/10/2009
Decreto nº 7.022	Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7022.htm	02/12/2009
Lei nº 12.513	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/12513.htm	26/10/2011
Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012	Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192	06/06/2012
Resolução nº 6, de 20	Define Diretrizes Curriculares Nacionais	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192	20/09/2012

de setembro de 2012	para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	man&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=sete mbro-2012-pdf&Itemid=30192	
Resolução nº 1, de 5 de dezembro de 2014	Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.	http://portal.mec.gov.br/in dex.php?option=com_doc man&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192	05/12/2014
Portaria Nº 16, de 11 de Maio de 2016	Institui Grupo de Trabalho para elaborar proposta de ensino médio articulado à educação profissional e tecnológica envolvendo a Base Nacional Comum Curricular –BNCC e proposta de Base Tecnológica Nacional Comum – BTNC, bem como de desenvolver cursos experimentais nesse formato.	http://portal.mec.gov.br/in dex.php?option=com_doc man&view=download&alias=44201-portaria-n16-11mai2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192	11/06/2016

Fonte: Própria autora (2017).

Quadro 3 – Ensino Médio: Marcos legais

Dispositivo	Ementa	Link	Data
Emenda Constitucional Nº 14	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm	12/09/1996
Resolução 03/98 - CNE/CEB	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf	26/06/1998
Lei Nº 11.494	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm	20/06/2007
Emenda Constitucional Nº 59	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm	11/11/2009

	dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI		
Lei Nº 12.306	Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos Estados e ao Distrito Federal, institui o Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio, para o exercício de 2010, e dá outras providências	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112306.htm	06/08/2010
Parecer 05/2011 – CNE/CEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192	05/05/2011
Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192	30/01/2012
Medida Provisória Nº 746	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm	22/09/2016

Fonte: Própria autora (2017)

5.2. PRINCIPAIS ASPECTOS DAS LEGISLAÇÕES

Apresentamos a seguir os principais aspectos das legislações gerais da educação e das principais legislações sobre a educação profissional e o ensino médio. Pretende-se apresentar as perspectivas fundamentais e os artigos dos marcos legais que regulam e regimentam a educação no Brasil. Nesse desígnio, organizou-se os quadros compostos, primeiramente, pelas legislações gerais da educação, iniciando pela Lei Maior (Constituição Federal) e, seguindo, pelas demais em ordem decrescente de hierarquia legislativa.

Quadro 4 – A Educação na Constituição Federal de 1988

Apresentação
A Constituição de 1988 foi aprovada após a Constituinte 1987-1988 e marca a redemocratização do país, após 20 anos de ditadura militar.
Objetivos
✓ Instituir Estado Democrático
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prevê, no Art. 6º, a educação como um dos direitos sociais; ✓ No inciso IV do Art. 7, a educação figura como direito dos trabalhadores urbanos e rurais; ✓ Dispõe, no Art. 22, inciso XXIV, como competência privada da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; ✓ Dispõe, no art. 23, inciso V, o acesso à educação como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; ✓ O art. 205 compreende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; ✓ Dispõe, no art. 206, sobre os princípios do ensino, quais sejam: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; a garantia de padrão de qualidade. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; ✓ Garante, no Art. 208, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito. No § 1º do mesmo artigo, estabelece-se que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo; ✓ Prevê, no Art. 214, o plano nacional de educação, o qual possui por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Fonte: Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

A Constituição Federal apresenta princípios importantes para a educação. Nesse sentido, preconiza, como finalidade da educação, o preparo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho, configurando a educação como direito social do cidadão e dever do Estado e da família.

Quadro 5 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: educação, ensino médio e educação profissional

Apresentação
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está prevista na Constituição Federal de 1988 e foi sancionada em 1996. O primeiro projeto de lei foi apresentado em dezembro de 1988, no entanto a referida lei somente foi sancionada em 1996 após apresentação de projeto substitutivo por Darcy Ribeiro.
Objetivos
✓ Estabelecer diretrizes e bases da educação nacional.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dispõe, no Art. 1º, que a abrangência da educação se dará nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, e, no § 2º, que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho; ✓ No Art. 2º, reafirma os princípios e as finalidades da educação estabelecidos na Constituição Federal; ✓ Reafirma, no Art. 3º, os princípios da educação constantes na Constituição Federal, dentre os quais a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; ✓ Estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, organizando a educação básica em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; ✓ Reafirma a educação como direito público subjetivo; ✓ Estabelece, no Art. 10, como competência dos Estados, a oferta prioritariamente do ensino médio; ✓ Estabelece, no Art. 22, como finalidade da educação básica, o desenvolvimento do educando, assegura a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; ✓ Estabelece, no Art. 27, que os conteúdos curriculares da educação básica terão, por diretriz, dentre outras, a orientação para o trabalho; ✓ Dispõe, no Art. 35, dentre outras finalidades do ensino médio, a preparação básica para o trabalho e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; ✓ No Art. 36-A, dispõe que o ensino médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas; ✓ No Art. 36-B, estabelece as formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, sendo elas articulada com o ensino médio e subsequente; ✓ Dispõe, no Art. 36-C, sobre a articulação da educação profissional técnica de nível médio, de integrada e concomitante; ✓ No Art. 39, dispõe que a educação profissional integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; ✓ Estabelece, no Art. 40, que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular.

Fonte: Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevista na Constituição Federal e sancionada em 1996, reafirma importantes princípios que figuram na Constituição. Estrutura e organiza o ensino em dois níveis, quais sejam educação básica, compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio; e ensino superior.

Quadro 6 – O Plano Nacional de Educação: Metas e estratégias para educação, ensino médio e educação profissional

Apresentação
O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2014, com vigência até 2024, após o fim de vigência do PNE 2001-2011.
Objetivos
✓ Definir metas, estratégias e diretrizes para a educação nacional.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelece, como diretrizes do PNE, dentre outras: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; ✓ Propõe, na Meta 3, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). ✓ Propõe, na estratégia 3.1, institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; ✓ Propõe, na estratégia 3.7, fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; ✓ Propõe, na Meta 7, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a elevar as médias nacionais do Ideb; ✓ Na estratégia 7.1, propõe-se a estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; ✓ A estratégia 7.12 propõe incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; ✓ Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais, é a proposta da estratégia 7.28; ✓ Propõe, na estratégia 7.29, promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional; ✓ A Meta 8 se dispõe a elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE; ✓ Dispõe, na estratégia 8.1, a institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; ✓ Prevê, na estratégia 8.2, a implementação de programas de educação de jovens e adultos

para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

- ✓ Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população, é a proposta da estratégia 9.11;
- ✓ Prevê, na Meta 10, oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;
- ✓ Propõe, na estratégia 10.2, expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
- ✓ Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância, é a proposta da estratégia 10.3;
- ✓ Na estratégia 10.6 propõe estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
- ✓ A proposta da Meta 11 é triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público;
- ✓ Na estratégia 11.1, propõe expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
- ✓ Propõe, na estratégia 11.2, o fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- ✓ Propõe, na estratégia 11.6, a ampliação da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- ✓ A estratégia 11.7 propõe a expansão da oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;
- ✓ Propõe, na estratégia 11.11, elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte).

Fonte: Lei n. 13.005/14. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

O Plano Nacional de Educação prevê importantes metas para a educação profissional, para o ensino médio e para o ensino médio integrado, como a expansão da oferta do ensino médio integrado, o fomento à expansão da oferta na rede estadual e na Rede Federal de Educação Profissional. Outro aspecto importante a salientar é com relação à expansão da oferta de educação de jovens e adultos, na modalidade integrada.

Quadro 7 – A criação dos IFES e o Ensino Médio Integrado

Apresentação
A Lei 11.892 sancionada pelo presidente Lula em 2011 institui a Rede Federal de Educação e cria os Institutos Federais.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instituir a rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; ✓ Criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concebe os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas; ✓ Possui, dentre as finalidades e características: I- oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o intuito de formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; ✓ Possui como objetivos: I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; ✓ Garante a oferta de no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos na forma integrada.

Fonte: Lei n. 11.892/08. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

A instituição da Rede Federal de Educação foi um marco importante para a educação profissional, tendo em vista que é uma instituição que possui cursos de diferentes modalidades de ensino, proporcionando, por sua estrutura multicampi, a oferta de ensino profissionalizante de qualidade em locais que anteriormente não possuíam acesso a essa modalidade.

No tocante à integração, a criação dos institutos possui, como um de seus objetivos, a oferta prioritária de cursos na modalidade integrada, com destinação de 50% de suas vagas, fomentando pois, a política para a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada.

Quadro 8 – O Decreto 5.154: integração e concomitância na educação profissional técnica de nível médio

Apresentação
A aprovação do Decreto 5.154 em 2004 marca um dos momentos da política de educação profissional a qual se reivindicava, desde a eleição do presidente Lula, a possibilidade de integração da educação profissional e da educação básica, possibilidade essa negada pelo Decreto 2.208/97, no governo Fernando Henrique Cardoso.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revoga o Decreto 2.208/97; ✓ Regulamenta os artigos 36 (parágrafo 2º), 39, 40 e 41 da LDB
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organiza a educação profissional em cursos e programas de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; ✓ Prevê como premissas da educação profissional, dentre outras, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática; ✓ Reestabelece a articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio na forma integrada; ✓ Estabelece, no § 1º do art. 4º que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Fonte: Decreto 5.154/04. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

A política de integração entre o ensino médio e a educação profissional, possibilitada pelo Decreto 5.154/04, marca um período no qual os movimentos sociais, ligados à educação, reivindicavam a revogação do Decreto 2.208/97, o qual representava a dissociação da educação básica da educação profissional. Os debates e a luta por uma educação politécnica e por uma escola unitária, fortemente presentes nos anos 1980, no período da Constituinte, foram vivificados a partir do ano de 2002, com a eleição do presidente Lula. Nesse período, a reivindicação dos movimentos era por uma escola unitária, de educação politécnica para a população, e um dos passos na direção da construção dessa escola era a revogação do Decreto 2.208/97 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No entanto, a aprovação do novo decreto, apesar de possibilitar a articulação da educação básica e da educação profissional, ainda manteve as formas concomitante e subsequente, evidenciando a correlação de forças que, por um lado, há o capital e a educação para formação de mão de obra para o mercado e, de outro, a formação humana e omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Quadro 9 – Diretrizes: orientações para o Ensino Médio Integrado

Apresentação
As Diretrizes apresentam um conjunto de orientações para a educação profissional técnica de nível médio.
Objetivos
✓ Define Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Principais aspectos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dispõe sobre os cursos de educação profissional e tecnológica, os quais compreendem os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação; ✓ Estabelece as formas como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida, sendo elas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica; ✓ Organiza os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados; ✓ Define, no art. 4º, que “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura”; ✓ Dispõe sobre a finalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quais sejam proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. ✓ Estabelece, no art. 6º, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; ✓ Organiza as formas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo a forma articulada, desenvolvida nas seguintes formas: integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; a forma subsequente é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. ✓ Estabelece, no artigo 13, que a estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

- ✓ Dispõe que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- ✓ Dispõe, no art. 22, sobre a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, o qual deve considerar os seguintes passos no seu planejamento: organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Define a carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CEB/CNE nº 6/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

As diretrizes curriculares reafirmam a articulação da educação profissional e do ensino médio por intermédio da forma integrada e concomitante. Os princípios e objetivos apresentados pela LDB para a educação, como o pluralismo de ideias e a vinculação com o mundo do trabalho, também são reafirmadas nas Diretrizes. Um outro aspecto apontado é concernente à organização curricular para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

5.3. DISCUSSÃO DO MARCO LEGAL

Após levantamento sobre o marco legal referente à educação, à educação profissional e ao ensino médio, apontou-se os principais aspectos das legislações que estão mais próximos do objeto de estudo, que será discutido neste espaço.

Um dos pontos que denotam avanço no texto constitucional de 1988 em relação à educação é o Art. 205, em que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O texto reconhece a educação tanto para a formação humana quanto para a formação para o trabalho, contemplando, assim, a formação de forma ampla, vinculada à cidadania e ao trabalho. Esse princípio traz para o cerne da Constituição

a garantia de duplo direito, que é a de acesso à educação básica e à qualificação para o trabalho.

A questão do direito à educação é detalhado no Art. 208, o qual previa, dentre outras garantias para o cumprimento do dever do Estado com a educação, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988).

Ao reconhecer a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, o texto constitucional obriga o Estado a garantir o acesso gratuito a todos a esse nível de ensino. No entanto, ao reconhecer esse direito apenas ao ensino fundamental, restringiu-se o dever do Estado para a oferta apenas a esse nível (Ibid.).

Já para o ensino médio, previu a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade. A alteração nesse dispositivo se deu em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, a qual altera a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para 4 a 17 anos, ampliando, assim, o dever do Estado em garantir o acesso tanto à educação infantil e fundamental quanto ao ensino médio. Apesar de figurar nas Cartas Magnas desde a Constituição de 1824, é na Constituição de 1988 que a gratuidade à educação vigora plenamente (Ibid.).

É importante destacar que, no texto constitucional de 1988 vigora, pela primeira vez, a educação como direito público subjetivo, isto é, um bem inalienável, a que todos os cidadãos possuem por direito o acesso e, na falta desse acesso, há mecanismos para a efetivação desse direito por via judicial.

Embora haja um ponto positivo para a educação na Carta de 1988, a destinação de recursos públicos foi um dos pontos mais polêmicos e divergentes da temática da educação, em todas as fases da Assembleia Nacional Constituinte (PINHEIRO, 2005). Tal polêmica girou em torno da questão público-privado, sendo reivindicação do setor privado a não-exclusividade de destinação dos recursos públicos para a escola pública mantida pelo Estado. Assim, por uma correlação de forças, até o último momento de votação da matéria de educação no Plenário da Constituinte, o

setor privado garantiu a destinação de recursos públicos por meio do Art. 213, o qual garante que

os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

Com a redemocratização do país, a luta dos movimentos sociais ligados à educação, nos anos 1980, e que esteve presente durante todo o processo da Assembleia Nacional Constituinte, foi por uma educação politécnica. A promulgação da Constituição em 1988 previa a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, na qual esses movimentos reivindicavam esse tipo de educação.

No entanto, por força dos movimentos hegemônicos, o sentido de politecnia, previsto no projeto original da LDB, proposto pelo deputado Octávio Elísio, que era uma apropriação teórica do texto de proposição de LDB elaborado por Saviani para a Revista da Associação Nacional de Educação, perdeu-se no processo de embates e disputas em torno da concepção de LDB. No texto final, a menção mais próxima do original foi no Art. 35, que dispõe sobre as finalidades do ensino médio, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

Após disputas em torno da elaboração da LDB, a lei foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. No tocante aos aspectos gerais da educação, reafirma os princípios e as concepções já constantes na Constituição Federal. Concernente ao ensino médio, essa lei traz, dentre as finalidades dessa etapa de ensino, no Art. 35, inciso II, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996). Tal finalidade do ensino médio vai de encontro ao disposto nas finalidades da educação (Art. 2º), qual seja preparação para a cidadania e para a qualificação para o trabalho.

A vinculação com o mundo do trabalho proposta estará presente também nos artigos referente à educação profissional, no Art. 39, de modo que essa “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia” (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que, na estrutura organizacional da educação, a educação profissional é uma modalidade de ensino.

Mesmo com a concepção de que a educação básica visa ao desenvolvimento para a cidadania e a formação para o trabalho, ou seja, a indissociabilidade da formação geral da formação para o trabalho, após quatro meses de sancionada a LDB, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, via Decreto 2.208/1997, a separação da educação profissional da educação básica, concebendo-as separadamente.

A educação profissional foi considerada em paralelo e subsequente à educação básica, sendo, assim, desarticulada da educação básica, de formação geral, constituindo-se em dois sistemas paralelos: um da educação básica, de formação geral, e outro de educação profissional, de formação para o trabalho. Essa normatização para a educação profissional está em consonância com a ideologia neoliberal, que permeou o governo Fernando Henrique Cardoso, da educação como instrumental para a formação de mão de obra, para atender às novas demandas da produção do capital (RAMOS, 2014).

O Decreto 2.208 contrariava o texto da LDB, em seu artigo 36, parágrafo 2º, no qual “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”¹ (BRASIL, 1996). Já no Art. 5º, o referido Decreto diz que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997).

A reforma da educação profissional e do ensino médio proposta pelo Decreto 2.208/97 foi um processo no qual se travava a luta em torno da concepção e das finalidades do ensino médio desde o movimento da Constituinte em 1987 e do

¹ O parágrafo 2º do Art. 36 da LDB foi revogado pela Lei nº 11.741, de 2008, no entanto, estava vigente à época de promulgação do Decreto 2.208/97

movimento de elaboração e construção da nova LDB, na qual se advogava a concepção politécnica para o ensino médio.

Ainda durante o processo de aprovação da LDB, paralelamente ao trâmite do projeto no Congresso Nacional, tramitava um projeto de reforma para a educação profissional e para o ensino médio, projeto esse que foi abortado tendo em vista a aprovação da Lei 9394/96, mas que foi retomado em abril de 1997, na forma do Decreto 2.208/97.

O principal argumento para a reforma da educação profissional era o alto custo que essa modalidade de ensino ensejava, principalmente as escolas da rede federal de educação profissional. Outro ponto crucial da reforma via Decreto 2.208/97 foi a possibilidade de terminalidade nos cursos técnicos, pelo fato dos cursos serem organizados modularmente. Essa proposta de modularização organizava o curso técnico em módulos, sendo que cada módulo poderia corresponder a uma qualificação específica, de maneira que, se o aluno não completasse o curso de técnico, ainda obteria certificação de qualificação dos módulos cursados (RAMOS, 2014).

A revogação do Decreto 2.208 era uma luta dos educadores brasileiros progressistas que, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, viam a possibilidade de um projeto de educação voltado para a formação humana e integral do trabalhador, em busca de tentar superar a dualidade histórica da educação. Nesse intuito, após intensos debates, no ano de 2003 e início do ano de 2004, e, não sem disputa, foi promulgado o Decreto 5.154/04, no qual possibilita a articulação da educação básica com a educação profissional.

A revogação do Decreto 2.208 e a promulgação do Decreto 5.154, nesse sentido, representa uma disputa pela formação e pela educação profissional, conforme assinala Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 52), “[...] o embate para revogar o Decreto n. 2208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação”.

O que se busca com o Decreto 5.154/04 é a possibilidade de formação que compreenda a formação geral e não apenas essa, mas podendo ampliá-la com a formação para o trabalho.

A LDB também relaciona a vinculação com o mundo do trabalho, por meio da inserção da Seção IV-A, que versa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa Seção, incluída pela Lei 11.741 de 2008, estabelece as formas de articulação da educação profissional técnica de nível médio.

Outro marco legal importante para a educação é a Lei 13.005, de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE representa avanços, mas também embates no que tange à educação em geral, ao ensino médio, à educação profissional e ao ensino médio integrado em particular. Percebe-se a ênfase no cumprimento de metas, na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, como se pode inferir nas estratégias para o atendimento à Meta 11, que visa a triplicar a oferta da educação profissional técnica de nível médio. Mesmo ao estabelecer que essa expansão da oferta se dará, preferencialmente na rede pública, com pelo menos 50% das vagas; essa meta pode ser cumprida também pela iniciativa privada, como podemos perceber nas estratégias 11.6 e 11.7, a saber:

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2014).

Outro ponto a ser destacado é com relação ao ensino médio integrado. Embora a meta estabeleça a triplicação das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, essa pode ser pela forma concomitante, considerando-se que não se especifica a forma de oferta a qual a meta se refere. A menção ao ensino médio integrado aparece, explicitamente, apenas na estratégia 11.9, a qual visa a “expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, embora a Meta 11 do PNE seja uma meta de suma importância para a democratização do acesso à educação profissional técnica de nível médio pública e de qualidade, perde a dimensão da formação integrada, ao privilegiar a forma concomitante de oferta da educação profissional técnica de nível médio e a transferência de recursos para iniciativa privada (Ibid.).

No tocante ao direcionamento da educação profissional técnica de nível médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vão na direção da formação humana e integrada.

No entanto, o que se conquistou com as diretrizes não o foi sem embates e disputas, das quais podemos destacar o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 05/2011. No referido parecer, a concepção é a de formação para o mercado e de adestramento de mão de obra para o mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012). No entanto, o referido parecer sofreu diversas críticas de educadores da área trabalho-educação e dos movimentos sociais, que conseguiram ganhos quando da aprovação da Resolução que definiu as diretrizes.

Entretanto, logo após a aprovação das DCNEM, a Câmara Federal instituiu um grupo de trabalho para reformular as referidas Diretrizes em março de 2012. Lembramos que as DCNEM foram aprovadas em janeiro de 2012. O relatório da comissão instituída pela Câmara Federal gerou o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, o qual visava:

a eliminação do EMI e o fim do ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos, o que significa excluir o estudante trabalhador do sistema de ensino, além de reforçar a fragmentação do EM, ao propor que, na terceira série, os estudantes sejam separados segundo as áreas de ciências humanas, ciências naturais e formação profissional. Estas e outras medidas previstas no PL são radicalmente contrárias ao previsto nas DCNEM e afrontam a perspectiva da formação humana integral e igualitária (MOURA, 2014, p. 365).

O referido Projeto de lei sofreu pressões da sociedade civil, como, por exemplo, o Movimento em Defesa do Ensino Médio, o qual se manifestou contrário ao projeto de lei. Apesar da não aprovação do Projeto de Lei, as concepções ora estabelecidas foram sancionadas pelo presidente interino Michel Temer, em 2016, por meio da

Medida Provisória nº 746. A referida Medida sinaliza a contradição e a correlação de forças, no âmbito das políticas de Estado, já sinalizado por Poulantzas (1985), o qual afirma que o Estado é uma “condensação de forças”, correlação de forças essa que pode ser evidenciada por intermédio da materialização da política para a educação profissional e para o ensino médio integrado.

5.3.1 Reforma do ensino médio x ensino médio integrado

No bojo das reformas ocorridas no Brasil após Michel Temer assumir a presidência do país, decorrente do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a educação e, principalmente, o ensino médio enfrenta mais uma reforma em seu currículo e em sua finalidade formativa. A reforma ora em curso tem sua base legal originada no Projeto de Lei 6.840/2013, tratado no tópico anterior, que originou a Medida Provisória 746/2016. A Medida Provisória 746/2016, por sua vez, foi convertida na Lei 13.415/2017, sancionada em 15 de fevereiro de 2017.

A referida lei traz alterações substanciais para o ensino médio, alterando, sobretudo, a organização curricular e o financiamento para esta etapa da educação básica. Mais do que mudança na organização curricular e no financiamento, a referida lei possui caráter ideológico que incorpora e legitima a fragmentação e a dualidade histórica que perpassa o ensino médio, além da formação aligeirada dos estudantes, a privatização do ensino médio e a precarização do trabalho e da formação docente.

No texto da lei sancionada, a organização curricular do ensino médio é alterada de maneira que são retirados os componentes curriculares até então comuns a todos os alunos e a todos os três anos do ensino médio para a organização via itinerários formativos. A organização curricular do ensino médio, a partir da reorganização preconizada pela referida legislação, passa a ser assim estruturada: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será comum a todos os alunos e contempla a parte de formação geral, e por cinco itinerários formativos, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais e aplicadas e formação técnica e profissional.

A carga horária do ensino médio será distribuída entre a BNCC e os itinerários formativos, sendo a carga horária total distribuída de maneira que destine-se à BNCC não mais que 1.800 horas do total de horas e as demais horas sejam destinadas a um dos itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que não se estabelece carga horária mínima para a parte destinada à BNCC, apenas a carga horária máxima. Nesse entendimento, os sistemas de ensino poderão estabelecer cargas horárias diferenciadas para a formação geral (BNCC). Outro ponto a ser destacado é a ênfase e a destinação de maior carga horária para os itinerários formativos, contribuindo para a redução e o esvaziamento do ensino médio, já que o aluno somente poderá cursar um dos itinerários, ofertado de acordo com o estabelecido pelos sistemas de ensino, desobrigando-os da oferta dos cinco itinerários. Nesse direcionamento, um sistema de ensino poderá ofertar apenas um dos itinerários.

Outra mudança apresentada é a retirada de educação física, arte, filosofia e sociologia como disciplinas, sendo diluídas a estudos e práticas, não apresentando, no entanto, a definição do que sejam ou o significado de “estudos e práticas”. Por outro lado, língua portuguesa e matemática permanecem como disciplinas obrigatórias durante os três anos, ensejando e propiciando a hierarquização das disciplinas e a valorização dos conteúdos abrangidos pelas avaliações em larga escala.

O ensino médio a partir da reforma também poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos, além de permitir que o currículo seja cumprido por intermédio do reconhecimento de competências e por via da educação a distância, estabelecendo parcerias com instituições com “notório reconhecimento”. O estabelecimento de parcerias evidencia o caráter privatista da reforma, bem como a redução do significado de formação básica e comum, tendo em vista a sua possibilidade de oferta a distância, até então restrito para a educação básica.

No tocante ao itinerário formação técnica e profissional, também pode ser ofertado por intermédio de módulos, nos quais são concebidas certificações intermediárias de qualificação profissional, além da possibilidade de uso de ambientes de simulação e do reconhecimento de saberes práticos para a certificação do itinerário. Para esse

itinerário específico, de formação técnica e profissional, e só a ele, admitir-se-á o notório saber para a ministração dos conteúdos da área; ou seja, o professor não necessitará de formação em nível superior e nem de formação pedagógica.

Ao restringir a formação básica geral apenas à Base Nacional Comum Curricular, a qual apenas pode ser, de acordo com a referida lei, de, no máximo, 1.800 horas, temos uma inequívoca distorção do conceito daquilo que é educação básica, a qual se encontra o ensino médio, tendo em vista que as demais horas destinadas a essa formação serão compostas por um dos itinerários formativos. Entende-se, assim, que há redução do sentido de formação básica, a qual subentende-se que seja uma formação que dê base a todos. Ao se reestruturar por via de itinerários formativos, fragmenta essa formação, que seria de base para todos, fracionando o conhecimento que seria básico para esse nível da educação (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017).

A reforma atual do ensino médio possibilita, por meio dos itinerários formativos, a fragmentação e formação aligeirada dos estudantes, a precarização do trabalho docente reforçada pelo notório saber, em razão de que o professor poderá ir para a sala de aula como uma renda complementar, sem a necessidade de formação pedagógica.

Ao se fragmentar e fracionar o currículo do ensino médio, tem-se delineada uma política que vai à contramão do ensino médio integrado, tendo em vista que a formação preconizada pela reforma enseja a fragmentação e o parcelamento do currículo, ao passo que o ensino médio integrado enseja uma formação integral e que integre as dimensões do currículo em sua totalidade. Para Silva (2017, p. 82), a atual reforma “[...] significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado” além de significar “[...] perda de direito e um enorme prejuízo com relação aos processos formativos da juventude [...]”.

A referida reforma também possibilita e fomenta as parcerias público-privada. A possibilidade de transferência da responsabilidade do Estado para a esfera privada transforma a educação em mercadoria, mercantiliza-a e a leva a “leilão” pelo menor preço: a instituição que pagar o menor preço para viabilizar essa reforma leva a formação da juventude brasileira, prosperando e proliferando instituições que

possuem interesse em receber recursos públicos em troca de ofertar educação de baixa qualidade.

6 CONTEXTO DA DEMANDA E DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES NACIONAIS E ESTADUAL

A demanda e a oferta da educação básica de nível médio no Brasil, um direito assegurado à população brasileira, possibilita compreender em que medida o Estado tem efetivado esse direito de acesso a essa educação média. Identificar a demanda de acesso ao nível médio permite-nos, a partir dos dados de matrícula, identificar se essa demanda está sendo atendida pelo Estado.

Para compreendermos a política para a educação profissional em âmbito nacional, os dados de matrículas da educação profissional possibilitam evidenciar, por intermédio de um panorama geral, a efetivação da materialidade da política educacional para essa modalidade de ensino.

Tabela 1: Matrículas Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa - Brasil (2012 - 2016)

Curso	Rede	Ano				
		2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Médio Integrado	Federal	104.957	117.747	127.455	133.562	151.279
	Estadual	158.369	183.637	199.921	224.739	246.516
	Municipal	10.105	10.738	10.489	9.798	10.053
	Privada	25.138	26.295	29.123	23.667	21.162
Ensino Médio Propedêutico	Federal	126.850	138.314	146.733	155.925	171.566
	Estadual	7.112.143	7.047.473	7.027.197	6.819.430	6.897.145
	Municipal	72.354	62.829	56.560	50.893	49.715
	Privada	1.066.595	1.065.432	1.070.890	1.049.902	1.014.614

Fonte: INEP (2017)

A partir dos dados da Tabela 1, percebe-se que a oferta de ensino médio integrado, no período de 2012 a 2016, em nível nacional, apresentou significativo crescimento na rede federal e na estadual, atingindo o número de 246.516 no ano de 2016, contra as 158.369 matrículas do ano de 2012. Já a rede federal, possuía 104.957 matrículas no ano de 2012 e, em 2016, atingiu 151.279 matrículas no ensino médio integrado.

No entanto, se compararmos o número de matrículas do EMI da rede estadual com as matrículas do ensino médio propedêutico dessa rede, percebe-se que o EMI representa, no ano de 2012, apenas 2% das matrículas da rede estadual. Nos anos de 2013, 2014 e 2015 esse percentual é de 3% e, em 2016, é de 4%. Ou seja, no

período de 2012 a 2016, a matrícula da rede estadual, em nível nacional, é quase 100% na forma propedêutica. E a oferta pública de ensino médio, considerando-se a oferta do ensino médio integrado e do ensino médio propedêutico, é de quase 100% na forma propedêutica e na rede estadual.

Ainda assim, apesar dos 7,5 milhões de matrículas no ensino médio nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2016 e 7,3 milhões no ano de 2015, é preciso avançar na oferta pública para a última etapa da educação básica, considerando-se que a população em idade de 15 a 17 anos no Brasil, em idade para cursar esse nível da educação básica, em 2015, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) corresponde a 10 milhões (IBGE, 2015). Ainda de acordo com os dados do IBGE, desses 10 milhões de jovens com idade entre 15 a 17 anos, no ano de 2015, apenas 8,8 milhões eram estudantes, ou seja, aproximadamente 1,5 milhões de pessoas de 15 a 17 anos não são estudantes e, portanto, estão fora da escola.

Tabela 2 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, total e estudantes (em 1 000 pessoas) - Brasil

	Total de pessoas	Total de pessoas Estudantes	Total que não é estudante
2011	10 442	8 753	1 689
2012	10 344	8 717	1 627
2013	10 379	8 757	1 622
2014	10 294	8 681	1 613
2015	10 359	8 817	1 542

Fonte: IBGE (2017)

Considerando-se o número de pessoas de 15 a 17 anos que estão fora da escola, equivalente, em 2015, a 1,5 milhão; considerando que 1,9 milhão de jovens, em 2015, estavam ocupados ²(Tabela 1A em apêndice), inferi-se que uma porcentagem dos 1,5 milhão que estão fora da escola estão no trabalho e que um percentual dos jovens estudam e trabalham ao mesmo tempo. Essa realidade de trabalhar e estudar se dá pelas condições econômicas e sociais da população brasileira, que faz com que os jovens das classes populares tenham que auxiliar na complementação do rendimento da família.

² Constitui-se como pessoas ocupadas aquelas que, num determinado período de referência trabalharam. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>.

Essa realidade da população brasileira que necessita trabalhar e estudar ao mesmo tempo influencia no tempo destinado aos estudos, forçando ao jovem trabalhador escolher entre a escola e o trabalho. Dadas as condições econômicas e sociais, a escolha pelo trabalho é a opção de parte desses jovens, ao deixar os estudos para trabalhar, como retrata a Tabela 4, a partir do percentual de pessoas acima de 25 anos por nível de instrução e os dados relativos ao PROEJA (Tabela 3), reafirmando a tendência da escolha forçada pelo trabalho em detrimento de frequentar a instituição educacional.

Tabela 3 - Matrículas do PROEJA (Ensino Médio) por Dependência Administrativa- Brasil (2012 - 2016)

Curso	Rede	Ano				
		2012	2013	2014	2015	2016
PROEJA	Federal	14.107	13.011	11.595	9.301	8.282
	Estadual	17.171	22.011	19.276	21.593	22.120
	Municipal	634	382	429	840	806
	Privada	4.081	5.865	11.575	6.494	1.502

Fonte: INEP (2017).

No tocante aos números do PROEJA, em nível nacional, percebe-se que houve um aumento do número de matrículas na rede estadual e decréscimo na rede federal. A rede estadual, no ano de 2012, possuía 17.171 matrículas na modalidade PROEJA, e, no ano de 2016, era responsável por 22.120 matrículas. Já a rede federal de educação, em 2012 possuía 14.107 matrículas no PROEJA, decaindo para 8.282 em 2016.

Uma das causas para a diminuição do número de matrículas na esfera federal deve-se ao fato de que essa rede de educação não possuía como público alvo alunos da EJA. Como o PROEJA integra os campos da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, sendo esse último, salvo iniciativas isoladas, ausente na rede federal até a implementação do programa, houve resistências e desafios para a efetivação dessa proposta de educação no âmbito da rede federal.

De acordo com Moura, os principais aspectos para a rejeição e, conseqüentemente, a não-efetivação do PROEJA na rede federal deve-se

a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca

da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 121)

Entretanto, os desafios e os entraves para a implementação do PROEJA na rede federal não deve desconsiderar a realidade da população brasileira. Essa realidade é alarmante no país, pois, de acordo com os dados da Tabela 5, em 2015, tem-se 31% da população brasileira com 25 anos ou mais que possuem o ensino fundamental incompleto e apenas 26% dessa faixa etária com ensino médio completo.

Tabela 4 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e sexo - Brasil - 2001/2015

Ano	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%)									
	Total	Nível de instrução								
		Sem instrução	Fundamen-tal incompleto	Fundamen-tal completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Não determina-dos e sem declaração	
Total										
2001	100	17,4	44,5	8,7	3,6	15,5	2,4	7,3	0,6	
2002	100	16,4	44	8,7	3,6	16,6	2,5	7,6	0,5	
2003	100	16	42,8	8,9	3,7	17,4	2,8	7,9	0,5	
2004	100	15,5	41,6	8,9	3,9	18,6	2,9	8,2	0,5	
2005	100	14,9	41,3	8,7	3,9	19,3	3	8,4	0,5	
2006	100	13,9	40,2	8,7	4,1	20,4	3,1	9,1	0,4	
2007	100	13,5	38,9	9,5	3,9	21,3	3,3	9,4	0,4	
2008	100	13,5	36,6	9,7	4	22,2	3,4	10,1	0,4	
2009	100	12,8	36,7	8,8	4	23,2	3,5	10,7	0,3	
2011	100	14,8	31,3	10	3,9	24,7	3,5	11,6	0,2	
2012	100	11,7	33,2	9,8	4	25,4	3,5	12,1	0,2	
2013	100	12,2	31,4	10	3,9	25,9	3,6	12,8	0,2	
2014	100	11,5	31,7	9,5	4,2	25,7	3,9	13,3	0,2	
2015	100	10,9	31	9,6	4,1	26,6	3,9	13,7	0,2	

Fonte: IBGE (2017)

A realidade da população brasileira retrata um grande número de pessoas adultas que tiveram negado o seu direito de acesso à educação básica na idade apropriada. Essa realidade é evidenciada na Tabela 4 e na Tabela 1A (em apêndice) , a qual evidencia que embora a Constituição garanta o acesso à educação básica àqueles que não tiveram acesso em idade própria, ainda é elevado o quantitativo de pessoas que sequer possuem o ensino médio completo, quiçá o nível superior.

Apesar do aumento do número de concluintes do ensino médio com 25 anos ou mais (Tabela 5), passando de 15,5%, no ano de 2011, para 26,6%, em 2015, ainda é preocupante o número de pessoas que não concluíram essa etapa da educação básica. Nesse sentido, o PROEJA representa uma possibilidade para essa população ter acesso à educação de qualidade referenciada, ao mesmo tempo que

se qualifica para o mundo do trabalho. No entanto, como nos mostra os dados da Tabela 4 (Matrículas do PROEJA), a oferta dessa modalidade na rede federal de educação profissional tem sido gradativamente reduzida.

Outro ponto a ser destacado é o número elevado de matrículas do PROEJA na esfera privada. Nesse sentido, ao invés de fortalecermos a rede pública para a consolidação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, temos a redução da oferta pública e o aumento da oferta privada nessa modalidade de ensino, tanto no PROEJA quanto nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, conforme dados da Tabela 5.

Tabela 5 - Matrículas nos cursos Técnico Concomitante e Técnico Subsequente por Dependência Administrativa- Brasil (2012 - 2016)

Curso	Rede	Ano				
		2012	2013	2014	2015	2016
Técnico Concomitante	Federal	25.008	30.175	27.486	29.611	31.365
	Estadual	77.139	74.727	82.374	60.514	62.768
	Municipal	4.153	4.490	5.284	3.832	3.684
	Privada	134.216	200.826	213.596	184.255	231.216
Técnico Subsequente	Federal	80.820	80.540	83.070	152.309	151.390
	Estadual	253.231	232.764	235.107	231.026	233.831
	Municipal	16.230	14.938	13.856	11.922	12.644
	Privada	473.595	464.554	714.307	628.075	483.873

Fonte: INEP (2017)

Na análise da oferta do técnico concomitante e técnico subsequente, nessas duas modalidades de educação profissional, há o predomínio da oferta privada de educação profissional. Na oferta pública, temos a maior parte concentrada na rede estadual de educação. No entanto, a oferta na esfera privada é quase o dobro da oferta da rede estadual.

Essa realidade é expressa pela representação das matrículas por rede no total geral de matrículas. Assim, no tocante às matrículas do Técnico Concomitante, a rede federal, em 2012, era responsável por 10,40% das matrículas, a rede estadual por 32,07% e a rede privada por 56%. Já no ano de 2016, as matrículas na rede pública sofreram um decréscimo considerável, sendo a rede estadual responsável por 19,08% das matrículas e a rede federal por apenas 9,53%. Ao contrário da rede

pública, a rede privada obteve crescimento considerável em 2016, obtendo 70% das matrículas nessa modalidade de educação profissional.

Por meio dos dados da Tabela 5, observa-se que o maior número de matrículas da educação profissional, em esfera nacional, encontra-se na modalidade subsequente³. Nesse sentido, essa modalidade da educação profissional apresentou, no ano de 2012, 823.876 matrículas; 792.796 no ano de 2013; aumento considerável nos anos de 2014 e 2015; passando para 1.046.340 e 1.023.332 matrículas, respectivamente; e decaindo para 881.738 em 2016. Desse montante de matrículas, assim como na modalidade concomitante, a rede privada é responsável por mais de sua metade na modalidade subsequente. É importante esclarecer que o grande aumento das matrículas nos anos de 2014 e 2015 se deve, em grande parte, pelo PRONATEC⁴.

Ao observarmos o percentual de matrículas por rede, constata-se que, em 2012, a esfera estadual era responsável por 31% das matrículas na modalidade subsequente e a rede federal por somente 10% dessas. No entanto, a rede privada era responsável por 57% das matrículas nesse ano. Já no ano de 2016, a rede estadual possuía 23% das matrículas do subsequente, a rede federal 15% e a rede privada 61%.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1A (em apêndice), percebe-se que, em nível nacional, há um número maior de pessoas em idade de cursar o ensino médio e número menor de matrículas nessa etapa da educação, ocasionando déficit de 1,6 milhão de matrículas nos anos de 2011 a 2014 e de 1,5 milhão em 2015. No sentido inverso, apresenta-se, em nível nacional, a redução do ensino médio propedêutico na rede estadual. Ou seja, ao passo que verifica-se a manutenção da população em idade entre 15 a 17 anos, na ordem de mais de 10 milhões, no período de 2011 a 2015, apresenta-se a redução das matrículas no ensino médio propedêutico da rede estadual de 7,1 milhões em 2012 para 6,8 milhões em 2016, enquanto a rede

³ Constitui-se como cursos técnicos na modalidade subsequente os destinados às pessoas que concluíram o ensino médio (MEC, 2012)

⁴ Para mais informações sobre o PRONATEC ver LIMA, M. et al. O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 3, p. 871-885 – set./dez. 2016

privada manteve 1 milhão de matrículas no ensino médio propedêutico no período de 2012 a 2016.

No período de 2012 a 2016, as matrículas do ensino médio integrado, em nível nacional, cresceram tanto na rede federal quanto na estadual, passando de 273.431 matrículas, em 2012, para 407.848, em 2016, considerando-se as duas redes juntas (Tabela 1). No entanto, esse crescimento das matrículas do ensino médio integrado na esfera pública representa ainda pequena parcela da oferta da Educação Profissional e do ensino médio, tendo em vista que representa entre 2% e 4% do total das matrículas do ensino médio, no período de 2012 a 2016, e entre 18% e 23% das matrículas da educação profissional.

A pequena parcela representativa do ensino médio integrado nas matrículas da educação profissional evidencia a tendência histórica de separação da educação profissional do ensino médio, haja vista que as matrículas da modalidade subsequente representa entre 47% e 53% das matrículas da educação profissional no mesmo período (Tabelas 1 e 2A).

A oferta de educação profissional na modalidade subsequente representa o maior quantitativo de matrículas no período 2012 a 2016, representando 1,3 milhão de matrículas em 2015 das 1,9 milhão de matrículas da educação profissional nesse ano. Dessas matrículas na modalidade subsequente no ano de 2015, a rede privada possuía 61% delas, evidenciando a necessidade da ampliação da oferta pública para a educação profissional (Tabelas 5 e 2A)

6.1 CONTEXTO DA DEMANDA E DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O Estado do Espírito Santo, estado esse que possui a sua economia baseada principalmente nos setores de agronegócio, automotivo, petróleo e gás natural, metal mecânico, moveleiro, mineração e siderurgia, rochas ornamentais e vestuário⁵, possui estimativa populacional, de acordo com o IBGE em 2016, de 3.973.697 pessoas. Já a população com idade entre 15 a 17 anos do Estado em 2013, representava 193.108.00 pessoas, de acordo com os dados da Tabela 1A (pessoas

⁵ Fonte: www.es.gov.br

de 15 a 17 anos – Espírito Santo, em apêndice). No ano de 2010, essa população foi de 181.920.54; em 2011, de 193.695.00, e, em 2012, de 189.027.00 pessoas(Tabela 1A).

No entanto, a oferta de Educação Profissional no estado foi de 22.288 matrículas em 2010, de 29.626 matrículas em 2011, 45.940 em 2012, de 48.519 em 2013, de 49.997 em 2014, de 46.811 em 2015 e de 41.968 em 2016 (Tabela 2A).

A política para educação profissional no período de 2010 a 2016 alcançou grande proporção de matrícula. Percebe-se esse aumento pelo quantitativo de matrículas na educação profissional que em 2010 havia 924.670 matrículas e em 2014, ano que representou o maior número de matrícula no período ora analisado, alcançou 1.945.006 no âmbito nacional (Tabela 2A). Do mesmo modo, no âmbito estadual, passou de 22.288 matrículas no ano de 2010, para quase 50 mil em 2014 (Tabela 2A). Um dos fatores que contribuiu para o vertiginoso crescimento da oferta de educação profissional no período foi a expansão da rede federal de educação, ciência e tecnologia, iniciada em 2008, e o PRONATEC, instituído em 2011. Já nos anos de 2015 e 2016, há decréscimo no quantitativo de matrículas tanto em âmbito nacional quanto estadual, apontando para a política de redução de gastos tanto do governo federal quanto do estadual.

Tabela 6 – Matrículas do PROEJA (Ensino Médio), Técnico Concomitante e Técnico Subsequente por Dependência Administrativa - Espírito Santo (2012 - 2016)

Curso	Rede	Ano				
		2012	2013	2014	2015	2016
PROEJA	Federal	1.111	851	667	616	537
	Estadual	24	0	0	29	0
	Municipal	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0
Técnico Concomitante	Federal	2.823	2.780	2.341	3.212	4.306
	Estadual	111	102	147	31	3
	Municipal	0	0	0	0	0
	Privada	3.162	5.664	4.893	3.005	5.072
Técnico Subsequente	Federal	1.050	863	1.143	467	510
	Estadual	8.974	9.088	9.596	9.225	7.716
	Municipal	0	0	0	0	0
	Privada	13.364	13.124	14.888	13.821	8.392

Fonte: INEP (2017)

A partir dos dados apresentados constata-se que, no tocante ao ensino médio propedêutico e ao ensino médio integrado, há o predomínio da oferta pública para

esses cursos. Já para os cursos técnicos concomitante e técnico subsequente predomina a oferta privada (Tabelas 6, 7 e 8).

No período de 2012 a 2014 houve crescimento das matrículas na esfera pública para os cursos de ensino médio integrado, técnico concomitante e técnico subsequente, corroborando com o crescimento da EP no período, já destacado anteriormente, porém decaindo em 2015 e 2016. Outro dado relevante diz respeito ao PROEJA na rede federal, que, acompanhando a tendência em âmbito nacional, como já evidenciados, vem reduzindo a sua oferta também no estado do Espírito Santo, sendo que, em 2012, possuía 1.111 matrículas e, em 2016, foram computadas apenas 537 matrículas (Tabela 6).

No tocante aos cursos técnicos concomitantes, nos anos de 2013 e 2014 houve decréscimo das matrículas na rede federal em relação a 2012, crescendo novamente em 2015 e em 2016. Já na rede privada, essa modalidade oscilou no período ora analisado, apresentando, em 2013, o maior número de matrículas (5.664), decaindo em 2014 (4.893) e em 2015 (3.005) e obtendo aumento em 2016, com 5.072 matrículas. Cabe ressaltar que esta modalidade de EP é responsável, em 2012, levando-se em consideração os dados da Educação Profissional do Estado do Espírito Santo, por 51% das matrículas; em 2013 por 48%; em 2014 por 51%; e por 50% e 40%, em 2015 e 2016; respectivamente (Tabelas 6 e 2A).

No percentual de matrículas por esfera administrativa da modalidade subsequente, a rede privada possui mais de 50% das matrículas. Já na oferta pública, a rede estadual possui o maior percentual, com 38,37% em 2012, 39,38% em 2013, 37,44% em 2014, 39,23% em 2015 e 46,43% em 2016.

As matrículas no curso técnico subsequente apresentam aumento no quantitativo no período de 2012 a 2014, na rede estadual; na esfera privada e na rede federal, o movimento é inverso, há o decréscimo nessa modalidade nesse mesmo período (Tabela 6).

Tabela 7 - Matrículas Ensino Médio por Dependência Administrativa - Espírito Santo

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2010*	3.864	109.618	141	18.193	131.816
2011*	4.984	112.592	129	18.098	135.803
2012	5.778	113.029	126	18.424	137.357
2013	5.956	112.164	117	18.321	136.558
2014	6.025	110.955	76	17.894	134.950
2015	6.544	107.624	71	17.476	131.715
2016	7.382	105.482	87	16.458	129.409

Fonte: INEP (2017). * Inclui Matrículas do Normal/Magistério e Integrado

A partir dos dados da Tabela 7, evidencia-se que a matrícula no ensino médio no estado do Espírito Santo é predominantemente pública, concentrada na rede estadual, responsável por 83% dessas no ano de 2010, 82% no período de 2011 a 2014 e 81% nos anos de 2015 e 2016. No entanto, apesar de apresentar crescimento do público matriculado na última etapa da educação básica no período de 2010 a 2012, a rede estadual vem apresentando queda no número de matrículas, posto que, em 2010, apresentava 109.618 e, em 2016, decaiu para 105.482. Outro ponto a ser destacado é o aumento na participação federal da oferta de ensino médio, passando de 2,93% em 2010 para 5,70% em 2016.

Tabela 8 - Matrículas Ensino Médio Integrado por Dependência Administrativa - Espírito Santo

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2010	3.558	3.376	112	979	8.025
2011	4.608	5.885	129	1.333	11.955
2012	5.778	7.709	126	1.665	15.278
2013	5.956	7.977	117	1.828	15.878
2014	6.025	8.247	76	1.815	16.163
2015	6.544	8.165	71	1.102	15.882
2016	7.382	6.721	87	807	14.997

Fonte: INEP (2017)

As matrículas no ensino médio integrado no estado do Espírito Santo, de acordo com os dados da tabela 8, apresentam crescimento no período de 2010 a 2014, principalmente em função da expansão da rede federal de educação e pelo crescimento das matrículas no EMI na rede estadual. No entanto, as matrículas no EMI decaem nos anos de 2015 e 2016, no total geral, mesmo que a rede federal ainda apresente crescimento nessa forma de oferta. Um dos fatores para a diminuição das matrículas no EMI é a redução da oferta estadual, que, no que tange

à oferta de educação profissional, tem priorizado a oferta para a modalidade subsequente em detrimento da oferta de EMI (Tabela 6).

A partir dos dados das Tabelas 6, 7 e 8, é possível verificar a prioridade da oferta estadual na modalidade subsequente de EP e o crescimento da oferta privada, posto que, em termos financeiros, no ano de 2013, de acordo com os dados do site da Transparência Pública do Estado do Espírito Santo, foram transferidos para a rede privada R\$ 2.469.380,49. No ano de 2014, foram R\$ 2.301.445,52; em 2015, os valores transferidos para instituições privadas somaram R\$ 493.082,74 e, em 2016, o montante foi de R\$ 83.495,22. No ano de 2017, até o mês de Outubro, o governo do estado transferiu R\$ 809.256,84 às escolas privadas a título de oferta de educação profissional, por intermédio do programa Bolsa Sedu⁶.

Das 15.278 matrículas no EMI no ano de 2012, a rede estadual possuía percentual de 50,46% dessas e a rede federal 37,82%. No ano de 2013, das 15.878 matrículas no EMI, o estado respondia por 50,24% dessas enquanto a União por 37,51%. Já no ano de 2014, de 16.163 matriculados no EMI, 37,28% estavam no IFES e 51,02% na rede estadual. No ano de 2015, a oferta federal aumenta, registrando 41,20% das 15.882 matrículas, enquanto o estado registrava 51,41%, situação diferente da apresentada no ano de 2016, em que, das 14.997 matrículas do EMI, o IFES assume o maior percentual, com 49,22%, enquanto o estado apresenta 44,82% (Tabela 8).

6.2 CONTEXTO DA DEMANDA E DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES DO IFES

O Instituto Federal do Espírito Santo, instituição destinada à educação profissional e qualificação da sociedade do Estado do Espírito Santo e que possui importante papel para a educação no estado, está presente em boa parte do território capixaba. Com uma estrutura multicampi, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) possui 21 campi, 1 reitoria, 1 Centro de Formação a Distância e os seguintes campi no estado: Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha,

⁶ Para mais informações acerca da implementação do Programa Bolsa SEDU, ver LIMA, M.; PETERLE, T. G. S.; ALMEIDA, J. F. O público e o privado nas políticas de educação profissional do Espírito Santo. In: **Educação em perspectiva**. v. 1, n. 2, p. 466-486, jul./dez. 2016

Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória (IFES, 2014a).

Conforme já evidenciado, os Institutos Federais possuem a finalidade de ofertar educação profissional desde o nível de formação inicial e continuada à pós-graduação. Nesse sentido, para compreender a materialização desse princípio, será analisada a oferta do Instituto Federal do Espírito Santo.

Tabela 9 - Cursos do IFES por nível, classificação e modalidade – 2014.

Nível	Classificação	Modalidade	Nº de cursos	Nº de alunos
Fundamental	FIC PRONATEC	Presencial	6	629
Fundamental	FIC	Presencial	1	52
Graduação	Licenciatura	EAD	2	612
Graduação	Tecnologia	EAD	1	346
Graduação	Bacharelado	Presencial	18	2.188
Graduação	Licenciatura	Presencial	10	1.105
Graduação	Tecnologia	Presencial	8	455
Médio	FIC	EAD	3	208
Médio	Concomitante ao Ensino Médio	EAD	2	330
Médio	Concomitante ao Ensino Médio	Presencial	35	3.378
Médio	Concomitante PRONATEC	Presencial	1	30
Médio	Integrado ao Ensino Médio	Presencial	36	5.976
Médio	Integrado EJA	Presencial	11	651
Médio	Subsequente	Presencial	2	89
Pós-Grad.	Lato Sensu	EAD	1	30
Pós-Grad.	Lato Sensu	Presencial	4	316
Pós-Grad.	Stricto Sensu	Presencial	2	97
Total			143	16.492

Fonte: IFES (2014a)

De acordo com os dados da Tabela, no ano de 2014, o IFES possuía 143 cursos distribuídos nos campi entre os níveis fundamental, médio, graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e de educação a distância, totalizando 16.492 alunos matriculados nesse mesmo ano. Desse total de alunos, a maior quantidade de matriculados encontra-se nos cursos do ensino médio integrado, com 5.976 matrículas, seguido pelos cursos concomitantes presencial, com 3.378 alunos.

No tocante aos cursos concomitantes, cabe ressaltar que o IFES possui, como política para os cursos desta modalidade, a matrícula tanto de alunos que estão em regime de concomitância (alunos que cursam o ensino médio em outra instituição de ensino e cursa o ensino técnico no IFES) quanto para alunos subsequentes (alunos que já finalizaram o ensino médio).

Do total de matrículas do IFES, 10.454 matrículas são nos cursos técnicos de nível médio (PROEJA, Subsequente, Concomitante e EMI), representando 63% do total geral de matrículas do IFES. Outro dado importante é que, em 2014, o IFES possuía 36% de suas matrículas nos cursos de EMI. Se analisarmos o percentual dos cursos integrados, considerando-se o PROEJA e o EMI, o percentual sobe para 40%.

Nesse sentido, cabe destacar que uma das finalidades da criação dos Institutos Federais é a prioridade da oferta de 50% das vagas em cursos na forma integrada. Ou seja, o IFES, ainda em 2014, não cumpria com um dos objetivos de sua criação. Um dos principais obstáculos para o não cumprimento desse objetivo é que o campus Serra, que era Unidade de Ensino Descentralizada do CEFETES e em funcionamento desde 2001, não ofertava cursos do ensino médio integrado, passando a ofertá-los apenas em 2017, assim como também o campus de Vila Velha, em funcionamento desde 2010, que, somente em 2017, passa a ofertar curso técnico integrado.

No tocante aos cursos de graduação ofertados pelo IFES, há a oferta de cursos Tecnólogos, de Licenciatura e de Bacharelado. Esses cursos, considerando-se a modalidade presencial e a distância, possuem 4.706 matrículas em 2014, correspondendo a 29% das matrículas do IFES. Dessas 4.706 matrículas em cursos de graduação, 958 são em cursos na modalidade a distância, representando 20% do total de alunos de graduação. Os cursos de licenciatura, por seu turno, considerando-se a modalidade presencial e a distância, possuem 1.717 matrículas, representando 36% do total da graduação, os cursos de bacharelado 46% e os de tecnologia 17%, com 801 matrículas. Considerando-se o total de matrículas do IFES, os cursos de licenciatura representam 10% de seu total. Já os cursos de pós-graduação, possuem 443 matrículas e correspondem a 3% do total de discentes do IFES, no ano de 2014 (Tabela 9).

Destaca-se que o IFES possuía, em 2014, 09 cursos ofertados na modalidade EAD, sendo cursos superiores de pós-graduação lato sensu, de licenciatura e tecnologia e cursos de nível médio concomitante e de Formação Inicial e Continuada. Esses cursos possuem 1.526 matrículas e representam 9% do total de matrículas do IFES (Tabela 9). Dado o universo ao qual o IFES se insere, será refletido acerca dos indicadores da instituição, de modo que possibilite o panorama do fluxo escolar e da educação ofertada à sociedade capixaba.

Tabela 10 - Série histórica do indicador de Eficiência Acadêmica de Concluintes e Retenção do Fluxo Escolar do IFES

	SÉRIE HISTÓRICA - (%)				
	2012	2013	2014	2015	2016
Eficiência Acadêmica de Concluintes	50,8	54,94	49,08	49,67	53,82
Retenção do Fluxo Escolar	25,5	34,95	36,74	40,54	41,5

Fonte: IFES (2016).

Fórmula de cálculo: Eficiência acadêmica de concluinte, $(\Sigma \text{ Concluintes} / \Sigma \text{ Número de Finalizados}) \times 100$; Retenção do fluxo escolar $[\text{Retenção Escolar} (\text{Reprovação} + \text{Trancamento}) / \text{Alunos Matriculados}] \times 100$

A partir dos dados da tabela 10, observa-se que, no período de 2012 a 2016, aproximadamente metade dos alunos do IFES concluem os cursos. Por outro lado, um dado relevante é que a retenção nesse período é elevada, atingindo 41,5% em 2016. Esse indicador conduz a questionar acerca do elevado número de reprovação na instituição, que atribui, entre outros fatores, esse alto índice aos alunos ingressantes, que finalizam o ensino fundamental sem uma base sólida dos conhecimentos do núcleo comum do currículo (IFES, 2016).

O IFES apresenta, na conjuntura de sua oferta formativa no ano de 2014, 143 cursos, entre o nível fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Desses, 36 são de ensino médio integrado, 35 concomitante e 18 de bacharelado. No entanto, ao considerar os cursos de graduação como um todo (bacharelado, licenciatura e tecnologia), o número de cursos supera os do ensino médio integrado, chegando a 39 cursos de graduação e 36 de ensino médio integrado, evidenciando a tendência de verticalização e expansão do Instituto por via da ampliação dos cursos de nível superior. Considerando-se o número de alunos, os 18 cursos de bacharelado possuíam sozinhos, em 2014, 2.188 matrículas, revelando a tendência de ampliação dos cursos de nível superior (Tabela 9).

6.3 CONTEXTO DA DEMANDA E DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES DA CIDADE DE COLATINA E DO IFES - CAMPUS COLATINA

Neste item, abordar-se-á o contexto da demanda e da oferta da educação profissional, do ensino médio e do ensino médio integrado na cidade de Colatina e no IFES campus Colatina. Tal contextualização se faz necessária tendo em vista que o campus Colatina é nosso lócus de pesquisa e que, sendo assim, não é possível compreender a oferta do campus deslocada da oferta e da demanda da cidade de Colatina e demais cidades da microrregião.

6.3.1 Indicadores da cidade de Colatina

A cidade de Colatina localiza-se na macrorregião noroeste do estado do Espírito Santo e na microrregião Polo Colatina, distanciando-se 130 km da capital do estado. Colatina se desenvolveu com base na produção de café, tornando-se, nos anos 1940 e 1950, o maior produtor de café do estado, refletindo no aumento da população e figurando como a cidade mais populosa do Espírito Santo no período 1950-1960 (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2011). Atualmente, com base nos dados do IBGE para 2016, a população estimada da cidade é de aproximadamente 123 mil habitantes (IBGE, s.d.).

De acordo com os dados do IBGE (s.d.), a economia da cidade de Colatina baseia-se na agricultura (1,96%), na indústria (22,77%), no setor de serviços (44,51%) e Administração Pública (17,34%). Na indústria, destaca-se a produção de móveis e o polo de confecções de vestuário; no setor de serviços, o comércio (COLATINA, s.d.).

A microrregião Polo Colatina – microrregião 8 do estado do Espírito Santo – é composta pelos municípios de Colatina, Baixo Guandu, Pancas, Marilândia, Governador Lindenberg e Alto Rio Novo. (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2000). Tem sua economia baseada no Arranjo Produtivo Local (APL) de confecções, que possui força de trabalho com baixos salários e poucos trabalhadores formados como técnicos (SEDU, 2009). Já na região noroeste predomina o Arranjo Produtivo Local de rochas ornamentais, setor que possui apenas 3 dentre 10 trabalhadores com a formação de ensino médio (SEDU, 2009).

Com relação à educação da população nessa microrregião, constata-se baixos índices de escolaridade da região, que podem estar relacionados a o pequeno número de escolas que a região possui e ao quantitativo de pessoas matriculadas na última etapa do ensino médio. Isso coloca-se pelo fato de, de acordo com os dados do INEP e do Instituto Jones dos Santos Neves, no ano de 2013, a cidade de Baixo Guandu possuir população com idade entre 15-17 anos de 1.656, dos quais 1.253 estão matriculados no ensino médio, e ter 4 escolas com oferta desta etapa da educação básica; a cidade de Pancas possui 1.200 pessoas com idade entre 15 e 17 anos, dos quais apenas 757 estão matriculados no ensino médio, com 3 escolas que ofertam ensino médio; já a cidade de Marilândia possui 2 escolas de ensino médio, 569 pessoas com idade entre 15 e 17 anos e 455 matrículas no ensino médio.

Ainda de acordo com os dados do INEP e do Instituto Jones dos Santos Neves, no ano de 2013, na cidade de Governador Lindenberg, há 615 pessoas com idade entre 15 a 17 anos, 364 matrículas no ensino médio e 3 escolas que ofertam a última etapa da educação básica. Já cidade de Alto Rio Novo, por outro lado, possui apenas 1 escola de ensino médio, 412 pessoas com idade entre 15 e 17 anos e 337 matrículas no ensino médio. (Fonte: InepData⁷ e INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES⁸. Acesso: 08/08/2017)

Já a cidade de Colatina, onde se insere o IFES, no tocante aos dados educacionais, apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2015, de 5,8 para a 4^a série / 5º ano e de 4,8 para a 8^a série / 9º ano. Os índices do IDEB da cidade estão acima dos índices estaduais, sendo o IDEB estadual de 5,5 para a 4^a série / 5º ano e de 4,1 para 8^a série / 9º ano, no ano de 2015 (InepData, acesso em 08/08/2017).

Destaca-se que a cidade de Colatina possui, de acordo com os dados do Inep (Tabela 11), 117 escolas, sendo que 13 são privadas, 92 são públicas municipais, 10

⁷ Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

⁸ Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4297-plano-estadual-e-municipal-de-educacao-2> e <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

são estadual e 2 são públicas federais. Cabe ressaltar que a cidade possui 2 campus do IFES, sendo 1 no distrito de Itapina.

Tabela 11 - Número de escolas por dependência administrativa – Colatina (2014)

Rede	Total de escolas	Escolas de Ensino Médio	Escolas de Ensino Médio Integrado
Federal	2	2	2
Estadual	10	7	2
Municipal	92	0	0
Privada	13	4	0

Fonte: InepData. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade/etapa de ensino

A cidade de Colatina possui, de acordo com os dados do Inep (Tabela 11), 13 escolas de ensino médio. Destas, 7 escolas são da rede estadual, 2 da rede federal e 4 da rede privada. Cabe destacar que, das 10 escolas da rede estadual, 3 delas não ofertam ensino médio. Com uma população de 6.032 pessoas, em 2013, em idade de frequentar o ensino médio, o município necessita avançar na oferta de ensino médio para atender à demanda de oferta, conforme os dados do Instituto Jones dos Santos Neves presentes na Tabela 12.

Tabela 12 – População de 15 a 17 anos de idade - Colatina

Ano	Total de pessoas
2007	5.833
2008	5.505
2009	5 369
2010	5 665
2011	5 620
2012	5 651
2013	6 032

Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2015).

De acordo com os dados do Instituto Jones dos Santos Neves, no período de 2007 a 2013 houve aumento da população em idade entre 15 a 17 anos na cidade de Colatina, população essa em idade de frequentar o ensino médio (Tabela 12). Para compreender melhor a oferta formativa para o nível médio na cidade de Colatina, por esfera administrativa, tem-se a Tabela 13, que apresenta a oferta formativa do Ensino Médio e da Educação Profissional na cidade.

Tabela 13 – Matrículas do Ensino Médio e Educação Profissional - Colatina.

Curso	Rede	Ano			
		2012	2013	2014	2015
Ensino Médio Integrado	Federal	1.018	961	923	1.002
	Estadual	577	718	783	562
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0
Ensino Médio Propedêutico	Federal	1.018	961	923	1.002
	Estadual	3.454	3.200	3.144	2.902
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	521	528	504	486
PROEJA	Federal	179	76	33	0
	Estadual	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0
Técnico Concomitante	Federal	179	129	96	242
	Estadual	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	83	240	269	40
Técnico Subsequente	Federal	70	27	33	20
	Estadual	270	232	268	273
	Municipal	0	0	0	0
	Privada	467	269	236	413

Fonte: INEP (2017).

A partir dos dados do INEP na tabela acima (Tabela 13), percebe-se que a oferta formativa na cidade de Colatina para o nível médio possui o maior número de matrículas no ensino médio propedêutico e no ensino médio integrado. Outro ponto a ser destacado é o quantitativo de matrículas da educação profissional, considerando-se o ensino médio integrado, o técnico subsequente, o técnico concomitante e o PROEJA. Em 2012, o total geral de matrículas da educação profissional técnica de nível médio foi de 2.843; em 2013 de 2.652; em 2014 de 2.641; de 2015 de 2.552 e em 2016 de 2.775. Do montante de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, as do ensino técnico subsequente apresenta a maior representatividade quantitativo, sendo que a predominância das matrículas nessa modalidade encontra-se na esfera privada, com 58% da modalidade subsequente.

Observamos também o aumento nas matrículas na modalidade concomitante, passando de 262, no ano de 2012, para 494 no ano de 2016. Nessa modalidade de educação profissional técnica de nível médio, o maior quantitativo de matrículas encontra-se na esfera federal, a qual passou de 179 matrículas do total dessa

modalidade em 2012 para 432 em 2016, do total de matrículas da modalidade subsequente.

No ano de 2012, o total de matrículas no ensino médio na cidade de Colatina foi de 4.993; no ano de 2013 foi de 4.689; em 2014 de 4.571. O ano de 2015 obteve 4.390 matrículas no ensino médio e 4.518 no ano de 2016.

A partir das informações do Inep apresentadas na Tabela 13, verifica-se que a oferta do ensino médio na cidade de Colatina é predominantemente realizada na rede estadual de ensino, seguido pela oferta na esfera federal. No período ora destacado, de 2012 a 2016, há a retração na oferta de ensino médio, no total de matrículas. No quantitativo de matrículas por esfera administrativa, observamos a retração na rede estadual, passando de 3.454 em 2012 para 2.997 em 2016. No entanto, a rede federal aumentou a sua participação na cidade, passando de 1.018 em 2012 para ter 1.090 matrículas em 2016. Cabe destacar que, nos anos de 2013 e 2014, as matrículas na rede federal decaíram, voltando a aumentar a partir de 2015 (Tabela 13).

Apesar do aumento na participação federal na oferta de ensino médio, a cidade de Colatina ainda apresenta déficit de matrículas nesse nível da educação básica. Tomando a Tabela 12, que apresenta o número de pessoas em idade entre 15 e 17 anos na cidade, somente em 2013 o déficit foi de 1.343 matrículas. Nesse sentido, o Estado necessita de ações efetivas, e urgentes, para ampliar o acesso da população em idade de 15 a 17 anos ao ensino médio, de modo que assegure o direito dessa população à última etapa da educação básica.

No tocante às matrículas no ensino médio integrado na cidade de Colatina, a esfera federal possui predomínio (Tabela 13). Das 1.644 matrículas do ensino médio integrado na cidade de Colatina, a esfera federal representa 66% desse total em 2016, com 1.090 matrículas, e a rede estadual 44%, com 554. No ano de 2012, o total de matrículas no ensino médio integrado na cidade foi de 1.595, sendo a rede federal responsável por 64%, com 1.018 matriculados, e a rede estadual, com 577 matriculados, responsável por 36% da oferta. No ano de 2013, a rede federal possuía 961 matriculados, representando 57% dos 1.679 matriculados no ensino médio integrado, enquanto a rede estadual possuía 43%, com 718 matriculados.

No ano de 2014, 54% dos 1.706 matriculados no ensino médio integrado estavam na rede federal e 46% na rede estadual, com 923 matrículas na rede federal e 783 na rede estadual. No ano de 2015, há 1.564 matrículas no ensino médio integrado. Destes, 1.002 matriculados na rede federal, representando 64% das matrículas, e 562 na rede estadual, representando 36%. No período de 2012 a 2016, houve aumento na oferta do ensino médio integrado pela rede federal, mas, por outro lado, acompanhando a redução da oferta estadual do ensino médio em Colatina, houve redução também na participação da rede estadual na oferta de ensino médio integrado.

Cabe destacar que o ano de 2014 foi o ano que apresentou, no período de 2012 a 2016, o ápice de matrículas na modalidade, com 1.706 alunos, e o ano de 2015 foi o ano que apresentou o menor quantitativo de matrículas, com 1.564 alunos, havendo retomada no crescimento das matrículas em 2016, em virtude do aumento na participação federal.

6.3.2 Indicadores do IFES campus Colatina

No ano de 2017, o campus Colatina do IFES possuía 14 cursos em funcionamento, dentre cursos técnicos integrados e concomitantes, de graduação e de pós-graduação. Com o intuito de compreendermos a realidade da oferta no campus Colatina, procedeu-se ao levantamento com as informações dos cursos e do fluxo escolar no campus.

Apresentamos o quadro com a oferta de cursos do IFES campus Colatina no ano de 2017.

Quadro 10 – Cursos ofertados no campus Colatina em 2017

Curso	Nível / modalidade
Administração	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Edificações	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Edificações	Técnico Concomitante ao Ensino Médio
Informática para Internet	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Informática	Técnico Concomitante ao Ensino Médio (EAD)
Informática	Técnico Concomitante ao Ensino Médio
Administração	Graduação Bacharelado
Arquitetura e Urbanismo	Graduação Bacharelado
Saneamento Ambiental	Graduação Tecnologia
Sistemas de Informação	Graduação Bacharelado
Educação Profissional e Tecnológica	Pós-graduação Especialização (EAD)
Gestão Pública	Pós-graduação Especialização (EAD)
Gestão Pública Municipal	Pós-graduação Especialização (EAD)
Formação Pedagógica	Pós-graduação Especialização
Administração Pública	Pós-graduação Especialização

Fonte: IFES campus Colatina. Disponível em: < <http://col.ifes.edu.br/>>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

O campus atualmente caracteriza-se pela oferta de cursos nos eixos tecnológicos de gestão e negócios e infraestrutura, como foi possível perceber nas informações do quadro 10. Os cursos ofertados pelo campus estão concentrados na área de administração, gestão pública, informática e arquitetura e urbanismo. Os cursos técnicos em administração e edificações são ofertados desde a implementação do campus em 1993 (DALLA, 2009).

Tabela 14: Número de cursos por nível/modalidade de ensino – campus Colatina

Cursos	Ano		
	2008	2014	2016
Ensino Médio Propedêutico	1	0	0
EMI	2	2	3
PROEJA	2	2	0
Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio	3	3	3
Graduação	2	4	5
Pós-Graduação Lato Sensu	1	2	2

Fontes: CEFETES (2008); IFES (2014a); Secretaria de Registros Acadêmicos do campus Colatina.

A partir dos dados da Tabela 14, observa-se a transição do número de cursos ofertados pelo campus Colatina de acordo com o nível e a modalidade no período após a transformação em IFES. Mantém-se o quantitativo de cursos de nível médio na modalidade concomitante e nos cursos de pós-graduação, porém têm-se a abertura de novos cursos de graduação e a oferta de mais um curso técnico integrado ao ensino médio. Em contrapartida, percebe-se a extinção dos cursos do PROEJA e do ensino médio propedêutico, esse último em decorrência da possibilidade de oferta de cursos integrados a partir do Decreto 5.154/04.

Tabela 15 – Evolução das matrículas – campus Colatina, por modalidade.

Ano	EMI	Concomitante	PROEJA	Graduação	Pós-graduação
2010	557	249	158	251	0
2011	648	566	168	323	1406
2012	629	724	124	316	1154
2013	573	512	33	347	819
2014	548	540	5	382	842
2015	570	721	1	422	379

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina

De acordo com os dados da Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina do IFES, no período de 2010 a 2015 houve expansão e diversificação na oferta formativa do campus. Nesse período, os cursos técnicos integrados ao ensino médio alcançaram o quantitativo de 934 matrículas em 2011, ano em que obtiveram o maior quantitativo de matrículas nessa forma de oferta, e 570 matrículas em 2015. Já os cursos técnicos concomitantes e superiores de graduação, apresentaram aumento a cada ano. Os cursos de pós-graduação apresentam oferta irregular, por isso as matrículas variam no decorrer do período, mas representam, nos anos de 2011 a 2014, o maior quantitativo de matrículas no campus (Tabela 15).

No tocante aos percentuais de matrículas das modalidades/níveis no total geral do campus, os cursos do EMI representaram, em 2010, 45,84% das matrículas do campus; em 2011, 20,83%; em 2012, 21,34%; em 2013, 25,09%; em 2014, 23,65%; e, em 2015, 27,23%. Na contramão da redução do quantitativo do EMI no campus, as matrículas na graduação aumentaram no período de 2011 a 2015, representando 20,66% do total do campus em 2010; 9,51% em 2011; 10,39% em 2012; 15,09% em 2013; 16,49% em 2014; e 20,16% em 2015. Esse aumento na representação dos

cursos de graduação converge para o aumento do número de cursos de graduação no campus, passando de 1 curso de tecnologia em 2008 para 5 cursos de graduação em 2015, dentre os cursos de bacharelado e tecnologia (Tabela 14).

Já os cursos de pós-graduação, possuem 41,39% das matrículas do campus no ano de 2011; 37,94% em 2012 35,61% em 2013; 36,34% em 2014; e 18,11% em 2015. Os cursos técnicos concomitantes possuíam, em 2010, 20,49% das matrículas do campus; 16,66% em 2011; 23,80% em 2012; 22,26% em 2013; 23,31% em 2014; e 34,45% em 2015. Já os cursos do PROEJA; possuíam, em 2010, 13% das matrículas do campus 4,95% em 2011; 4,08% em 2012; 1,43% em 2013; e menos de 1% em 2014 e 2015 (Tabela 15).

Na relação das matrículas por nível de ensino, os cursos de nível médio, considerando-se os cursos técnicos de nível médio integrado, os cursos do PROEJA e cursos técnicos concomitantes/subsequentes, passaram de 79,34% das matrículas no ano de 2010 para 61,73% no ano de 2015, oscilando entre 44,42% no ano de 2011, 50,12% em 2012, 48,95% em 2013 e 47,17% em 2014. Já os cursos de nível superior, considerando-se os cursos de graduação e de pós-graduação, representavam 20,66% das matrículas do campus no ano de 2010, passando para 50,90% em 2011; 48,32% em 2012; 50,70% em 2013; 52,83% em 2014; e 38,27% em 2015.

Na contramão do aumento do percentual de matrículas do nível superior, se comparados os percentuais dos cursos integrados, compreendidos pelas matrículas do ensino médio integrado e do PROEJA, os quais são prioridade da oferta dos Institutos Federais, reservando-se o percentual de 50% da oferta institucional para tal, apenas em 2010 o campus Colatina atingiu o percentual preconizado na lei de criação dos Institutos. Em 2010, as matrículas dos cursos integrados no campus representaram 58,85% do total, decaindo para 26,23% em 2011; 25,55% e 26,53% em 2012 e 2013, respectivamente; 23,87% em 2014; e fechando 2015 com 27,28% das matrículas do campus.

Tabela 16 – Reprovação, cancelamento e evasão por nível/modalidade – campus Colatina

Ano		EMI	Concomitante	PROEJA	Graduação	Pós-graduação
2010	Reprovado	59	61	57	185	0
	Cancelamento	15	71	38	91	0
	Evasão	0	8	6	0	0
2011	Reprovado	74	293	93	222	0
	Cancelamento	63	195	42	116	406
	Evasão	0	0	0	0	0
2012	Reprovado	40	262	52	128	0
	Cancelamento	64	67	65	110	371
	Evasão	19	263	10	26	0
2013	Reprovado	61	127	17	108	0
	Cancelamento	25	315	10	109	433
	Evasão	9	12	6	9	24
2014	Reprovado	76	200	2	72	0
	Cancelamento	24	148	8	123	48
	Evasão	0	0	1	0	0
2015	Reprovado	101	312	0	71	0
	Cancelamento	38	296	0	62	83
	Evasão	0	0	0	0	0

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina

De acordo com os dados da Secretaria de Registros Acadêmicos do campus Colatina, a taxa de reprovação no campus decaiu no período de 2010 a 2015, passando de 29% em 2010 para 23% em 2015, chegando a alcançar 13,6% em 2013, ano em que a taxa de reprovação do campus foi a mais baixa no período em destaque. Outro ponto a ser destacado é o percentual de matrículas canceladas, ou seja, dos alunos que formalizam a desistência dos cursos. O campus chegou a alcançar 892 matrículas canceladas em 2013, representando 38,8% do total nesse ano, sendo que 433 foram na pós-graduação e 315 no técnico concomitante. Nos demais anos do período 2010 a 2015, o percentual de cancelamentos variou entre 15,1% (2014) e 24,2% (2011). No tocante aos alunos evadidos, que corresponde aos alunos que não pedem cancelamento oficialmente da matrícula, no período 2010 a 2015 o ano que obteve maior percentual de alunos evadidos foi em 2012, com 10%. Nos demais anos, a evasão foi de 1%, em 2010; de 2% em 2013; e nula em 2011, 2014 e 2015.

Ao compararmos o total de reprovações entre os níveis/modalidades, de modo geral, os cursos de graduação e concomitante obtiveram os maiores percentuais de reprovação, sendo que em 2010 a graduação representou 51% do total de reprovações e os cursos concomitantes 16,85%. Já o EMI e o PROEJA representaram 16,30% e 15,75%, respectivamente, do total de reprovações no ano de 2010. Nos demais anos, percebe-se redução do percentual de reprovação nos cursos de graduação, no entanto, aumentou-se o percentual de reprovações nos cursos concomitantes, chegando a representar 64,46% do total de reprovações no ano de 2015; os cursos de graduação 14,67%; e 20,87% dos cursos do ensino médio integrado. Nos demais anos, os cursos do ensino médio integrado possuíam 10,85% do total de reprovações no ano de 2011; 8,30% no ano de 2012; 19,49% no ano de 2013; e 21,71% no ano de 2014.

No tocante às matrículas canceladas de modo geral, concentram-se nos cursos de pós-graduação e nos cursos técnicos concomitantes. Os cursos de pós-graduação representaram, em 2012, 54,80% do total de cancelamento e os cursos concomitantes 61,80% em 2015. Nos demais anos, os cursos de pós-graduação apresentaram queda nas taxas de cancelamento, chegando a 13,68% em 2014; e os cursos concomitantes obtiveram o menor percentual em 2012, com 9,90% das matrículas canceladas. Já os cursos do ensino médio integrado obtiveram o maior percentual de cancelamento em 2012, com 9,45%. Nos demais anos, os percentuais de cancelamento no EMI foram de 6,98% em 2010; 7,66% em 2011; 2,80% em 2013; 6,84% em 2014; e 7,93% em 2015.

Já em relação à evasão, caracterizado pelo abandono, no ano de 2010, os cursos concomitantes possuíam 57,14% e o PROEJA 42,86%, sendo que os demais níveis/modalidades não possuíam evasão nesse ano. No ano de 2012, do total de alunos que evadiram, 82,70% eram dos cursos concomitantes, 8,18% da graduação, 5,97% do EMI e 3,14% do PROEJA. Já no ano de 2013, 40% da evasão se concentraram nos cursos de pós-graduação, 20% nos cursos concomitantes, 15% na graduação, e 15% no EMI e 10% no PROEJA. Nos demais anos não houve evasão no campus (Tabela 16).

Um dos dados importantes que compõem o panorama geral do campus para a nossa pesquisa é o índice de alunos concluintes, ou seja, os alunos que finalizam os

curiosos. Assim, o campus Colatina tem total de alunos concluintes em 2010 de 224, em 2011 de 647, em 2012 de 717, em 2013 de 231, em 2014 de 614 e em 2015 de 498 concluintes, representando, em porcentagem, 18,44% em 2010 dos alunos matriculados no campus, 20,80% em 2011, 24,33% em 2012, 10,11% em 2013, 26,50% em 2014 e 23,79% em 2015. Nesse sentido, o campus possuiu um bom índice de conclusão, considerando-se o tempo de duração dos cursos (Tabela 3A, em apêndice).

No que concerne à conclusão por tipo de oferta, de modo geral, os maiores índices de conclusão encontram-se nos cursos de pós-graduação. Assim, do total de alunos concluintes no campus Colatina no ano de 2011, 61,51% eram da pós-graduação, porcentagem essa que se repetiu no ano seguinte. Já em 2014, dos concluintes do campus, 70,68% eram da pós-graduação e, em 2015, esse percentual foi de 67,07%. No ano de 2010, do total de concluintes do campus, 37,95% eram alunos do EMI, 41,96% dos cursos concomitantes, 6,25% do PROEJA e 13,84% da graduação. Em 2011, os alunos do EMI eram 17,31% dos concluintes, os alunos do concomitante 14,68%, 4,79% do PROEJA e 1,70% da graduação.

No ano de 2012, o EMI representou 14,64% dos concluintes do campus, os cursos concomitantes 14,78%, o PROEJA 3,63% e a graduação 5,44%. No ano de 2014 o EMI representou 57,14% dos alunos concluintes do campus, os cursos concomitantes 18,18%, o PROEJA 15,15% e a graduação 9,52%. Já em 2014, os percentuais do EMI foram de 15,47%, do concomitante de 11,07%, do PROEJA de 1,14% e da graduação de 1,63%. Em 2015, dos concluintes do campus Colatina 17,47% eram dos cursos do ensino médio integrado, 12,85% dos cursos concomitantes, 0,20% do PROEJA e 2,41% da graduação (Tabela 3A, em apêndice).

Tabela 17 – Fluxo escolar dos cursos do EMI – campus Colatina (2010 a 2015)

	Curso	Matriculados	Evasão	Matrículas Canceladas	Reprovados	Concludentes
2010	Administração	269	0	8	20	24
	Edificações	288	0	7	39	61
2011	Administração	331	0	41	47	56
	Edificações	317	0	22	27	56
2012	Administração	321	0	46	23	35
	Edificações	308	19	18	17	70
2013	Administração	310	5	14	30	65
	Edificações	263	4	11	31	67
2014	Administração	307	0	16	43	51
	Edificações	241	0	8	33	44
2015	Administração	316	0	20	67	45
	Edificações	254	0	18	34	42

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina

Ao comparar os cursos técnicos integrado do campus Colatina, observa-se que os dois cursos possuem, de modo geral, equilíbrio a partir dos dados do fluxo escolar, resguardadas as particularidades de cada curso.

No que concerne ao quantitativo de alunos os dois cursos possuem equilíbrio, sendo que o curso de edificações possui o maior quantitativo de alunos no ano de 2010 com 51,71% das matrículas. Já o curso de administração, possui o maior quantitativo de matrículas nos demais anos, 2011 a 2015, com 51,08%, 51,03%, 54,10%, 56,02% e 55,44% do total em cada ano, respectivamente (Tabela 17). Podemos indicar como um dos fatores para que, a partir de 2013, o curso de administração possua relativamente um número maior de alunos, o aumento de vagas ofertadas para o curso, sendo que nos anos de 2013, 2014 e 2015, o curso de administração oferta 80 vagas no processo seletivo. Já o curso de edificações, no mesmo período, oferta 57 vagas no ano de 2012, 64 vaga nos anos de 2013 e 2014 e 68 vagas no ano de 2015 (Tabela 5A).

Com relação aos alunos que solicitam desistência do curso, ou seja, que solicitam cancelamento da matrícula, estão concentrados no curso de administração, possuindo o maior quantitativo de matrículas canceladas. Em 2012, ano em que se com maior índice de cancelamentos nesse curso, chegou-se a 46 desistência, correspondendo a 71,88%. Já em 2015, ano em que obteve o menor percentual de cancelamento, o curso de administração teve 20 matrículas canceladas,

representando 52,63% do total de cancelamentos dos cursos técnicos integrados (Tabela 17).

O quantitativo de alunos reprovados nos dois cursos altera-se no período de 2010 a 2015. O curso de edificações possui maior percentual de reprovações nos anos de 2010 e 2013, com 66,10% e 50,82% respectivamente. Já o curso de administração possui o maior percentual de reprovações nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015, com 63,51%, 57,50%, 56,58% e 66,34%, respectivamente.

Em relação aos concluintes, os dois cursos possuem, no período 2010 a 2015, bom índice de concluintes. No ano de 2010, o curso de edificações obteve 71,76% dos concluintes dos cursos técnicos integrados. No ano de 2010, os dois cursos tiveram o mesmo quantitativo de alunos concluintes: 56 cada um. Já em 2012, o curso de edificações foi responsável por 66,67% dos alunos concluintes e por 50,76% no ano de 2013. O curso de administração teve percentual de 53,68% e 51,72 nos anos de 2014 e 2015, respectivamente.

Os dados gerais acerca da educação em nível médio, em nível nacional, apresentam a necessidade de realizarem-se, na última etapa da educação básica, ações que conduzam a efetivação do direito de acesso a essa educação média. Isso se põe na medida em que temos cerca de 1,5 milhão de jovens em idade de estarem cursando o ensino médio, mas encontram-se fora da escola. Por outro lado, evidencia-se o crescente aumento do número de matrículas para esta etapa, mas que, no entanto, ainda se mostra insuficiente para que se atinja a universalização do ensino médio (Tabelas 1 e 2).

Na contrapartida desse número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, temos o número de 1,9 milhão de jovens em idade de 15 a 17 anos que estão ocupados, representando que boa parte dos que estão fora da escola estão em ocupações de trabalho. A necessidade de ter de escolher entre o trabalho e a escola pode ser verificado, dentre outros aspectos, pelo número de pessoas acima de 25 anos que não concluíram o ensino fundamental e nem o ensino médio. Apesar do aumento do número de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram a educação básica, o número de brasileiros que não tiveram acesso ou tiveram o acesso à educação

básica negado ainda é muito elevado: apenas cerca de 26% dessa faixa etária possui ensino médio completo no ano de 2016 (Tabelas 4 e 1A).

Nesse direcionamento, essa população é o público da educação de jovens e adultos. No entanto, na contramão do número de pessoas adultas que não possuem a educação básica, delinea-se a redução e até mesmo a extinção da oferta do PROEJA. Essa modalidade de oferta atende ao público da EJA, garantindo a elevação da escolaridade, ao mesmo tempo em que possibilita a formação profissional nas escolas da rede federal e o aumento da oferta do PROEJA na esfera privada (Tabela 3).

Destaca-se que crescimento da rede privada na oferta de educação profissional não se deu apenas na modalidade do PROEJA, mas em outras modalidades da oferta de educação profissional. A oferta pública, tanto da modalidade concomitante quanto subsequente, decaiu no ano de 2016 e as da rede privada aumentaram nesse mesmo ano, representando 70% das matrículas na modalidade concomitante e 61% na modalidade subsequente (Tabelas 3 e 5).

Já nas matrículas de ensino médio, o maior quantitativo encontra-se na rede pública estadual e na forma propedêutica. As matrículas na forma propedêutica são quase 100% das matrículas nacionais do ensino médio. Por outro lado, as matrículas do ensino médio integrado, mesmo apresentando crescimento no período de 2012 a 2016, corresponde a apenas 4% do total do ensino médio nacional, evidenciando a necessidade de ações para consolidação dessa forma de ensino médio em nível nacional (Tabela 1).

Já a oferta de Educação Profissional no estado do Espírito Santo, evidencia o caráter privado que assume a EP por intermédio da materialização da oferta subsequente e concomitante na esfera privada, as matrículas das duas formas na rede privada no ano de 2016 foram de 13.464 das 41.968 da EP no estado (Tabelas 6 e 2A), representando 32% do total em 2016. Considerando-se a demanda dos mais de 193 mil jovens em idade de 15 a 17 anos, em 2013, a oferta de EP no estado é reduzida, já que apresenta 48.519 matrículas em 2013, grande parte nas modalidades concomitante e subsequente, em contraposição á oferta do EMI, que é ainda mais reduzida, tendo em vista que as matrículas da rede estadual na

modalidade subsequente são maiores do que as do EMI da mesma rede. Em 2013, a rede estadual possuía 9.088 matrículas na modalidade subsequente, enquanto que as matrículas da rede estadual no EMI correspondiam a 7.977. Ainda tomando como referência o ano de 2013, o estado do Espírito Santo possuía 136 mil matrículas no ensino médio, ou seja, mais de 57 mil jovens com idade entre 15 a 17 anos não estavam matriculados e/ou frequentando essa etapa da educação básica no estado (Tabelas 6, 7, 8 e 2A).

A política estadual para a educação profissional evidencia o caráter privatista e aligeirado que assume esta educação, ao se destinar recursos públicos para a iniciativa privada, por intermédio de programas de governo que financiam cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente na iniciativa privada e reduzindo os recursos e a oferta do ensino médio integrado, o qual necessita disputar recursos com as demais modalidades que possuem o maior quantitativo de matrículas da educação profissional (Fonte: Portal da Transparência⁹).

Ainda é preciso avançar na oferta do ensino médio integrado no estado, tendo em vista que, do total de matrículas no ensino médio no estado, no período de 2012 a 2016, apenas aproximadamente 12% são no ensino médio integrado. Considerando-se as matrículas da educação profissional no estado do Espírito Santo, o maior quantitativo encontra-se na modalidade subsequente, conforme evidenciou-se anteriormente, e na iniciativa privada.

Já na relação do EMI com o ensino médio, a maior oferta encontra-se na forma propedêutica e na rede estadual. Nesse sentido, ainda há de se consolidar a oferta do ensino médio integrado, pois essa forma de articulação da educação básica com o ensino médio disputa espaço e verbas com as modalidades subsequente e concomitante de educação profissional, que possui mais visibilidade nos programas governamentais, evidenciando o viés de programa de governo, como tem sido tomado a educação profissional ao invés de se consolidar enquanto política de Estado (Tabelas 6, 7, 8 e 2A).

⁹ Disponível em: <https://transparencia.es.gov.br/>

Isso se põe em virtude do avultante volume de recursos que o governo do Estado tem transferido à esfera privada para que estas instituições ofertem educação profissional: até o mês de outubro de 2017, o governo do estado havia transferido R\$ 809.256,84 às escolas técnicas privadas por intermédio do Programa Bolsa SEDU (Fonte: Portal da Transparência do estado do Espírito Santo).

No estado do Espírito Santo, a participação da União na oferta de ensino médio vêm aumentando, no período de 2010 a 2016, em virtude da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No caso do Instituto Federal do Espírito Santo, a oferta de ensino médio integrado passou de 3.358 matrículas em 2010 para 7.382 em 2016 (Tabela 7).

Em sua totalidade, o IFES, em 2014, atendia a um universo de 16.492 alunos, desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) até a Pós-Graduação. Desse universo total de matrículas, o IFES possuía 5.976 matrículas no ensino médio integrado, representando 36% do total geral de matriculados. Quanto aos cursos técnicos concomitante e técnico subsequente possuíam 3.378, que representam 20% da oferta da instituição. Nesse mesmo ano, o total da oferta formativa técnica de nível médio, considerando-se as modalidades concomitante/subsequente, PROEJA e EMI, tanto presencial quanto a distância, era de 10.454 alunos, representando 63% da oferta formativa (Tabela 9).

Acompanhando a tendência da verticalização preconizada na criação dos Institutos Federais, o IFES, em 2014, possuía 4.706 matrículas em cursos de graduação, sendo que, em 2008, o CEFETES possuía apenas 1.976 matrículas em cursos de graduação (CEFETES, 2009; IFES, 2014a).

Essa tendência à verticalização pode ser percebida no campus Colatina, onde a oferta de cursos de graduação passou de 2, no ano de 2008, para 5 cursos no ano de 2016; já as matrículas para este nível de ensino passaram de 251 em 2010 para 422 em 2015. Pode-se indicar também essa tendência da verticalização a partir dos percentuais de matrícula dos níveis no total de matrículas do campus. Do total de matrículas do campus em 2010, 59% eram em cursos na forma integrada (PROEJA e EMI) e 21% em nível superior (graduação e pós-graduação). A partir de 2011, ocorre a inversão: os percentuais das matrículas da forma integrada decaem e as de

nível superior aumentam. No ano de 2014, quando se obteve o menor percentual de matrículas da forma integrada (24%), a participação das matrículas do nível superior no total do campus foi de 53%, evidenciando que, ao retrain as matrículas da forma integrada, aumentam-se as do nível superior (Tabelas 14 e 15).

Essa tendência de ampliação do nível superior, apesar de necessária, vai contra a necessidade formativa da cidade de Colatina e da microrregião, que é a de acesso à última etapa da educação básica, com vistas a atender tanto ao direito da população de acesso à educação básica quanto de atendimento à Meta 3 do Plano Nacional de Educação, de universalização do ensino médio. Nesse direcionamento, ao passo que se reduz a oferta do ensino médio e se amplia a oferta de nível superior, apresenta-se uma regressão na ampliação do acesso e da universalização da educação básica. Essa situação é ratificada pelo fato de que apenas 57,5% dos jovens com idade entre 15-17 ¹⁰anos da cidade de Colatina frequenta o ensino médio ou concluíram esta etapa da educação básica em 2014.

Ou seja, há de se pensar ações e estratégias no intuito de se fortalecer e consolidar a oferta de ensino médio e do ensino médio integrado no IFES campus Colatina para atender o acesso da população à última etapa da educação básica, considerando-se o pequeno quantitativo de escolas tanto de Colatina quanto da microrregião, o quantitativo de matrículas no ensino médio e o quantitativo de pessoas em idade de cursarem o ensino médio (Tabelas 11, 12 e 13).

¹⁰ Fonte: site PNE em Movimento. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

7. CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE EDIFICAÇÕES: TRIANGULAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO PPC, VISITA IN LOCO E VISÃO DOS SUJEITOS

Neste capítulo abordar-se-á o curso técnico integrado em edificações, a partir da análise documental do Plano de Curso, dos dados quantitativos fornecidos pela Secretaria de Registros Acadêmicos do campus e dos dados obtidos a partir da pesquisa in loco. A pesquisa in loco consistiu em entrevista semiestruturada, realizada com cinco professores e de aplicação de questionário a três gestores e onze alunos.

A partir dos dados das entrevistas e questionários, realizou-se a análise das informações obtidas, contrapondo o preconizado pelo Plano de curso com as visões dos sujeitos da pesquisa, quais sejam docentes, discentes e gestores do curso técnico integrado em edificações do IFES campus Colatina.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO: HISTÓRICO E FLUXO ESCOLAR

O curso técnico em edificações é um curso que possui tradição no campus Colatina, sendo ofertado desde sua inauguração do campus. Na configuração atual do IFES, o curso possui oferta na forma concomitante/subsequente e integrada, essa última o foco deste estudo. Em sua constituição histórica, o curso de edificações passou por mudanças e reformulações, desde a sua primeira oferta, em 1993, uma das primeiras do campus, quando era denominado Curso Técnico de Edificações. Nesse momento, ainda sob regulamentação da Lei 5.692/71, a matriz curricular, datada de 1993, era composta por disciplinas do ensino médio propedêutico e pelas disciplinas técnicas, com carga horária total de 4.260 horas (DALLA, 2009).

Em 1996, houve a primeira reformulação na matriz curricular, com redução da carga horária total para 1.960 horas (DALLA, 2009). Nessa reformulação, houve redistribuição das cargas horárias entre as disciplinas do ensino médio propedêutico e do técnico e acréscimo de uma disciplina.

Com a reforma da educação profissional implementada no ano de 1997 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o Curso Técnico de Edificações passa por uma nova reformulação, dessa vez mais profunda, com o fito de atender aos parâmetros e diretrizes para a educação profissional no período. A matriz curricular foi reorganizada em semestres e, nessa nova matriz, do ano 1999, retiraram-se as

disciplinas do ensino médio, permanecendo apenas as disciplinas técnicas, esse um dos direcionamentos para a Educação Profissional no período: os cursos técnicos não poderiam ter a formação básica e profissional em um mesmo curso, devendo ambas ser cursadas separadas e independentes.

Seguindo esse direcionamento, a carga horária total foi reduzida de 3.960 horas para 1.642 horas, passando a conferir apenas o certificado de técnico. Houve também mudança na nomenclatura, passando a ser denominado de Curso Pós-Médio Técnico de Edificações (DALLA, 2009).

No ano de 2007, após a revogação do Decreto 2.208/97 e aprovação do Decreto 5.154/2004, a qual reorganizava a política de educação profissional possibilitando novamente a oferta de cursos técnicos na forma integrada, ocorreu uma nova reformulação do curso. A matriz curricular passou a ser organizada em 4.320 horas, distribuídas entre as disciplinas do núcleo básico (ensino médio propedêutico), diversificado e profissional. A denominação do curso também foi alterada para Curso Técnico Integrado em Construção Civil (CEFETES, 2007).

Em 2014, uma nova alteração é feita no curso, readequando a matriz curricular, que está vigente até os dias atuais. O curso passou a ter nova nomenclatura, passando a ser denominado Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, com carga horária total de 3.790 horas, distribuídas em quatro anos, cursados no período matutino (IFES, 2014b).

7.1.1 Fluxo Escolar do curso técnico em edificações

Possuindo oferta regular no processo seletivo do Instituto Federal do Espírito Santo, o ingresso é realizado anualmente com a disponibilidade de 36 vagas para a forma integrada e 32 vagas para a forma concomitante/subsequente (Tabela 4A). Com esse quantitativo de alunos ingressantes por ano, o curso apresentou, de acordo com os dados da Tabela 4A (em apêndice), no ano de 2015, 254 alunos matriculados. Já no ano de 2010, o curso possuía 288 alunos, evidenciando a constância no quantitativo de alunos ao longo do período de 2010 a 2015, com pequena variação nos anos de 2011 e 2012, quando alcançou 317 e 308 matrículas, respectivamente.

No tocante às transferências e à evasão, o quantitativo para o curso de edificações é pequeno, sendo que o ano em que se teve maior número de transferências foi em 2011, com 13 transferências (Tabela 4A em apêndice). Nos demais anos, o curso registrou quatro transferências em 2010 e em 2013, duas em 2014 e nenhum registro nos anos de 2012 e 2015.

Em relação à evasão, o ano com maior registro foi em 2012, com 19 alunos, e quatro evasões no ano de 2013. Nos anos de 2010, 2011, 2014 e 2015 não houve alunos evadidos (Tabela 4A). No tocante às matrículas canceladas, maior quantitativo foi registrado no ano de 2011, com 22 cancelamentos. Nos demais anos, o curso registrou, de acordo com os dados da Tabela 4A (em apêndice), sete matrículas canceladas em 2010, 18 em 2012, 11 em 2013, oito em 2014 e 18 cancelamentos em 2015.

Em relação à conclusão o curso, possui bom índice de aproveitamento, possuindo 61 alunos concluintes em 2010, 56 concludentes em 2011, 70 em 2012, 67 no ano de 2013, e 44 e 45 alunos finalistas nos anos de 2014 e 2015, respectivamente (Tabela 4A).

No curso técnico integrado em edificações do campus Colatina, o quantitativo de matrículas trancado é pequeno, chegando a oito matrículas em 2011, uma em 2015, duas em 2014, quatro em 2012 e nos demais anos sendo nula. No entanto, conforme já evidenciado anteriormente, um dos aspectos que é preocupante no curso é a reprovação: em 2010 foi de 39 alunos; e, em 2013, 2014 e 2015, registraram-se 32, 33 e 34 reprovações, respectivamente (Tabela 4A).

Em que pese às contradições que norteiam a política de educação profissional e os próprios desafios na materialização do currículo integrado, dentre os quais o número de reprovações apresentado no fluxo escolar do curso técnico em edificações do IFES campus Colatina, o EMI constitui-se como possibilidade de formação que vá de encontro aos anseios da população de Colatina, de uma educação pública de qualidade referenciada, haja vista os dados do fluxo escolar do curso, de baixa evasão e matrículas canceladas, e o alto índice de alunos concluintes, demonstrando que há o interesse por parte do aluno em realizar e concluir o curso.

O Curso Técnico em Edificações do campus Colatina apresenta fluxo escolar que possibilita ao aluno na maioria das vezes o sucesso no ingresso, na permanência e na conclusão do curso. A permanência no curso é indicada pelos baixos percentuais de evasão e desistência, os quais chegam a 3% em 2014 e 7% em 2015. Pode-se inferir, portanto, que a baixa desistência está relacionada com a alta concorrência que os estudantes enfrentam em busca de uma vaga na instituição, que gira em torno de 5 candidatos por vaga nos processos seletivos dos anos de 2010 a 2017 (Tabela 3A).

Os índices de aproveitamento para o ano de 2014 foi de 73%, ou seja, dos alunos que ingressaram em 2011, 73% desses concluíram o curso, tendo em vista que o mesmo é de quatro anos (Tabelas 3A e 4A). Esse índice corrobora o que se afirmou anteriormente acerca do interesse da população e, principalmente, dos jovens em cursar o ensino médio no IFES.

Essa questão vai de encontro com a função social da instituição, pois a mesma representa educação pública e de qualidade na cidade de Colatina e microrregião, aja vista o reduzido número de escolas públicas que possa abarcar a população em idade de cursar o ensino médio na região, o que pode ser evidenciado pelo grande número de candidatos nos processos seletivos para os cursos técnicos integrados, e, nesse caso especificamente, para o curso técnico em edificações (Tabela 3A em apêndice). Nesse direcionamento, a função social da instituição é a de ofertar a última etapa da educação básica a essa população em idade de concluir a educação básica.

7.2 O CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES: MATRIZ CURRICULAR E CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO

No intuito de compreender a organização dos componentes curriculares e como eles se distribuem ao longo do período de quatro anos, analisou-se a matriz curricular e como ela se relaciona com a concepção de integração dos sujeitos do curso técnico em edificações.

Concernente à organização curricular o curso técnico em edificações possui como pressupostos, de acordo com o Projeto de curso, o desenvolvimento de valores que

[...] fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, no qual a prática pedagógica não reduza a formação profissional apenas ao domínio da técnica, mas que atenda a percepção de trabalho como uma forma concreta do exercício da cidadania (IFES, 2014b, p. 20).

Outro pressuposto defendido pelo documento é o da igualdade, com o intuito de superação do preconceito e das desigualdades e respeito às diferenças, com foco na aprendizagem que valorize o aluno e o trabalho em equipe, “de forma que ao oportunizar ao aluno a apropriação dos saberes, possibilite que ele reconheça que todos apresentam capacidades e necessidades diferentes e valorize o seu trabalho bem como o executado por outros” (IFES, 2014b, p. 21).

Outro ponto a ser destacado, quanto aos fundamentos da organização curricular do curso, é no que tange à contextualização e à interdisciplinaridade, entendidos, pelo Projeto do curso de edificações do IFES, como essenciais no desenvolvimento do currículo para que esse articule as diferentes áreas do saber, inter-relacionando-as e dando significado ao conhecimento produzido em sala de aula (IFES, 2014b).

Para o atendimento a essas questões, o documento norteador do curso de edificações concebe a matriz curricular organizada em componentes curriculares e esses, por sua vez, foram agrupados na Base Comum Nacional, que engloba as áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Núcleo Diversificado, que possibilita a articulação do ensino médio com o mundo do trabalho e o conhecimento científico; e no Núcleo Profissional, compreendendo os componentes curriculares da formação profissional (IFES, 2014b).

A matriz curricular do curso técnico integrado em edificações do IFES campus Colatina apresenta organização curricular estruturada em quatro anos, compreendendo os componentes curriculares do núcleo de educação geral, núcleo diversificado e núcleo profissional.

Figura 01 – Matriz Curricular do curso Técnico em Edificações

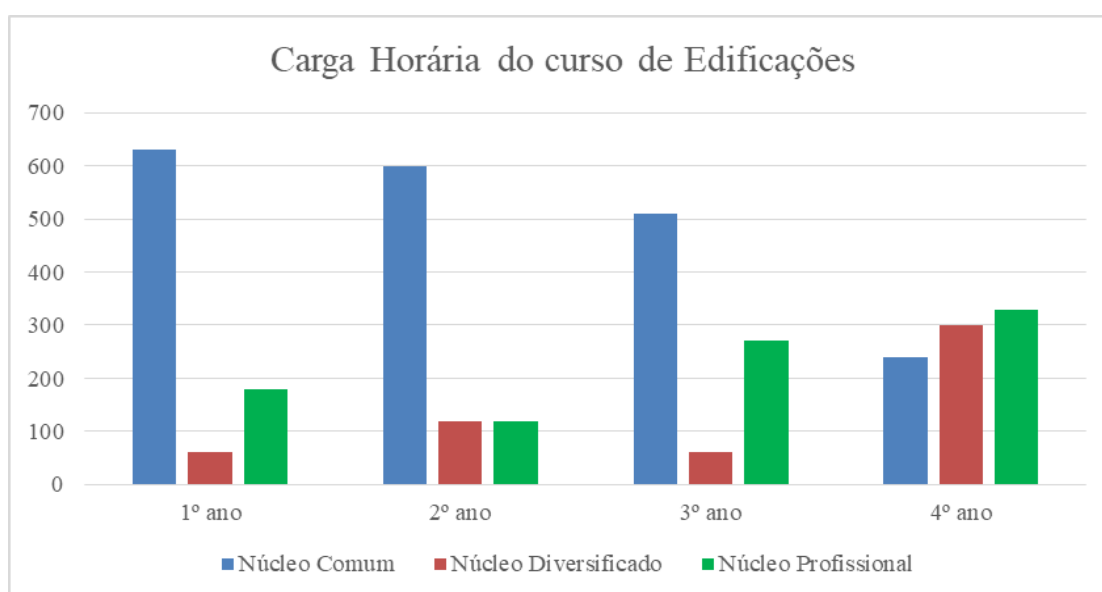
Curso Técnico em Edificações Integrado							
Regime: Integrado anual							
Ch dimensionada para 36 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos.							
Duração de aula: 50 minutos							
Componente Curricular		Ano				Total	Carga Horária Total
		1º	2º	3º	4º	Aulas	(Horas)
Base Nacional	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	1	324	270
	Matemática	3	3	2	2	360	300
	Física	3	3	2	-	288	240
	Química	2	2	2	-	216	180
	Biologia	-	2	2	3	252	210
	História	2	2	2	-	216	180
	Geografia	2	2	2	-	216	180
	Educação Física	2	1	1	1	180	150
	Filosofia	1	1	1	1	144	120
	Sociologia	1	1	1	1	144	120
	Artes	2	-	-	-	72	60
Total Base Nacional Comum							2010
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (inglês)	-	2	2	-	144	120
	Ética e Legislação Profissional	-	-	-	2	72	60
	Segurança Meio Ambiente e Saúde	-	-	-	2	72	60
	Informática	2	2	-	-	144	120
	Projeto Integrador	-	-	-	2	72	60
	Fundamentos de Administração e Empreendedorismo	-	-	-	2	72	60
Total do Núcleo Diversificado							480
Total de aulas/semana (base comum + núcleo diversificado)		23	24	19	17	2988	
Núcleo Profissional	Materiais de Construção	2	-	-	-	72	60
	Topografia	-	4	-	-	144	120
	Estruturas Isotáticas	-	-	2	-	72	60
	Projeto de Edificações	-	-	3	-	108	90
	Mecânica dos Solos	-	-	2	-	72	60
	Projeto estrutural	-	-	-	3	108	90
	Desenho Técnico e Arquitetônico	4	-	-	-	144	120
	Projeto Residencial de Instalações Elétricas e Telefônicas	-	-	-	2	72	60
	Projeto Residencial de Instalações Hidráulicas e Sanitárias	-	-	-	2	72	60
	Orçamento e Planejamento de Obras	-	-	-	2	72	60
	Tecnologia das Construções	-	-	2	2	144	120
Total do Núcleo Profissional							900
Total de aulas/semana núcleo profissional		6	4	9	11		
Total Geral aulas/semana		29	28	28	28	4068	3390
Total da Etapa Escolar no Curso		870	840	840	810	-	
Estágio Escolar							400
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)							3790
Componentes Optativos – Extra Curricular							
Núcleo Complementar	Língua Estrangeira (espanhol)	-	-	-	2	72	60
	Esportes	-	-	2	-	72	60
	Arte e Cultura	1	-	-	-	36	30
	Tópicos Especiais	-	-	2	2	144	120
	Total					324	270
Obs.: Conforme a LDB nº 9.394/96, Art. 36, inciso IV, a Sociologia e a Filosofia deverão estar em todas as séries. Língua Estrangeira (Espanhol) deve constar da matriz como optativa ao aluno cursar e de oferta obrigatória. Atentar para a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008) e da música no componente curricular referente ao ensino da arte (Lei nº 11.769/2008).							

A matriz curricular do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio possui carga horária total de 3.790 horas, sendo 3.420 horas distribuídas entre os componentes curriculares da Base Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Profissional e 400 horas de estágio, esse não é obrigatório. A matriz prevê ainda quatro componentes extracurriculares, totalizando 270 horas. As 3.420 horas estão distribuídas em 2.010h na Base Comum, 480h no Núcleo Diversificado e 900h no Núcleo Profissional, distribuídos ao longo de quatro anos e em 28 componentes curriculares obrigatórios, desconsiderando-se o estágio e os componentes curriculares complementares (extracurricular).

A distribuição dos componentes curriculares na matriz apresenta a seguinte organização: para o núcleo profissional, dois componentes no primeiro ano do curso, somente um no segundo ano, quatro no terceiro ano e os demais cinco componentes no quarto ano. Já o núcleo comum apresenta dez componentes curriculares no primeiro, segundo e terceiro anos e seis no quarto ano. O núcleo diversificado apresenta um componente curricular no primeiro e no terceiro ano, dois no segundo ano e quatro no quarto ano.

A Figura 02 ilustra a distribuição da carga horária obrigatória nos núcleos que compõem a matriz curricular por ano letivo.

Figura 02 – Distribuição da carga horária por ano e por núcleo



Fonte: Adaptado de IFES, 2014b, p. 27-28

A partir da Figura 2, percebe-se que o maior peso na matriz curricular está no núcleo comum, de maneira que, nos três primeiros anos, a matriz é predominantemente propedêutica e, no último ano, apresenta um certo equilíbrio entre os três núcleos que compõem a matriz curricular, sendo que o núcleo profissional possui carga horária maior que os demais núcleos.

Essas diferenças na composição e na predominância dos núcleos também podem ser percebidas pela distribuição das aulas entre os componentes curriculares, possuindo os componentes do núcleo comum o maior quantitativo de aulas. Os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são os que apresentam maior quantitativo de aulas ao longo do curso, com 324 e 360 respectivamente. Já o componente de Física, possui 288 aulas ao longo dos quatro anos de curso; Biologia 252; Química, História e Geografia 216 aulas cada componente curricular; Educação Física 180; Filosofia e Sociologia 144 aulas cada componente curricular; e Artes 72 aulas.

Já os componentes curriculares do núcleo profissional possuem 72 aulas cada, à exceção dos componentes curriculares Topografia, Desenho Técnico e Arquitetônico e Tecnologia das Construções, que possuem 144 aulas cada um e o Projeto de Edificações e Projeto estrutural, que possuem 108 aulas cada componente curricular.

A partir do número de aulas dos 28 componentes curriculares da matriz, evidencia-se a hierarquização desses na distribuição da sequência dos conteúdos curriculares do Curso Técnico Integrado em Edificações, tendo em vista o quantitativo de aulas e, conseqüentemente, de carga horária, para a Base Comum, para o Núcleo Diversificado e o Núcleo Profissional.

Verifica-se, pela matriz curricular, que os conteúdos historicamente valorizados por sua importância nos concursos vestibulares, como Língua Portuguesa e Matemática, ainda se apresentam como os conteúdos que possuem maior carga horária e maior número de aulas, evidenciando o caráter de preparação para o vestibular e para as avaliações em larga escala, os quais priorizam esses componentes curriculares. No entanto, os conteúdos escolares não se reduzem às avaliações em larga escala e à preparação para os exames vestibulares. Eles devem ser tomados em sua

historicidade e apreendidos em sua concretude. Para Ramos (2017, p. 31), os conteúdos escolares “[...] não são considerados abstrações a serem tomadas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade”. Ainda de acordo com a autora,

é preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura (Ibid., p. 31)

Nesse entendimento, os conteúdos escolares necessitam possuir significado e estar vinculado à realidade da sociedade no intuito de possibilitar a produção de novos conhecimentos e de cultura, de maneira que possibilite a transformação da realidade e da sociedade.

A priorização de conteúdos no curso técnico em edificações também se mostra no quantitativo de componentes curriculares em cada ano, que estão assim distribuídos: 13 no 1º ano, 13 no 2º ano, 15 no 3º ano e 15 no 4º ano. O elevado quantitativo desses componentes curriculares nos quatro anos de curso conduz ao questionamento também acerca da quantidade de avaliações que os alunos realizam e como eles se organizam para atender a essas demandas.

Nesse sentido, é possível que os alunos realizem, no mínimo, 117 avaliações em um ano, considerando que a instituição adota como procedimento de avaliação no mínimo três instrumentos avaliativos para cada componente curricular em cada trimestre, de maneira que o curso técnico integrado em edificações do campus Colatina, por possuir regime anual organizado em trimestre, adota a utilização de três instrumentos avaliativos em cada componente curricular no trimestre. Assim sendo, no 1º e no 2º ano os alunos realizam, no mínimo, 117 avaliações; no 3º ano 135 e no 4º ano os alunos realizam 153 avaliações.

Entendendo que a avaliação se faz no processo e no percorrer da construção da aprendizagem do aluno, há de se repensar o quantitativo de avaliações que são realizadas, em sua maioria por intermédio de instrumentos tradicionais como a prova objetiva. O elevado número de avaliações corrobora para a constituição da concepção conservadora e tradicional de educação, utilizando-se a avaliação como meios de regulação e instrumentalização do ensino.

7.2.1 Concepções de ensino médio integrado

No intuito de aprofundarmos a questão da integração no Ensino Médio no Curso Técnico em Edificações do campus Colatina, faz-se necessário evidenciar, além da concepção na organização do currículo, a compreensão dos sujeitos envolvidos acerca do ensino médio integrado. Nesse intuito, questionou-se aos professores, gestores e alunos como concebem, definem, explicam o Ensino Médio Integrado. Essa compreensão se faz necessária, pois as concepções dos sujeitos influenciam na materialidade da organização curricular bem como a matriz curricular influencia na concepção dos sujeitos sobre integração. Compreender a concepção dos professores acerca da integração é fundamental para a compreensão da implementação e do funcionamento do ensino médio integrado pois as concepções dos professores são responsáveis por parte dos significados atribuídos ao currículo e em como ele é desenvolvido em sala de aula (MOURA, 2012)

Respondendo à questão acerca da concepção de ensino médio integrado, para o Professor 1, a integração não é uma realidade na escola, uma vez que, segundo o qual, “isso [ensino médio integrado] é teórico pra gente, e pra um monte de escolas, muitos ambientes escolares só tem técnico integrado ao ensino médio no papel” (Professor 1). Corroborando com a perspectiva do Professor 1, o Professor 2 acredita que a integração é o gargalo da escola. De acordo com ele, “isso [ensino médio integrado] já foi muito discutido na escola, é muito complexo isso. É até difícil opinar, porque é o gargalo da escola [...]” (Professor 2).

Em contrapartida à concepção dos professores 1 e 2, para os professores 3,4 e 5, o ensino médio integrado possui, como pressuposto, a formação do aluno no ensino médio juntamente com a educação profissional, de maneira que as disciplinas da área técnica possibilitam a aplicabilidade dos conceitos apreendidos na área propedêutica.

Integração seria você trabalhar com as disciplinas do propedêutico e ofertar as disciplinas... já ter uma [...] formação para alguma profissão que o aluno deseje (Professor 3)

O nome já está falando né? Vamos dizer assim, a integração é você formar o aluno no ensino médio e sair daqui com uma profissão. E pra isso aí a gente tem que fazer umas relações entre as disciplinas do nível básico e as disciplinas da parte técnica (Professor 4)

Eu acho que a integração acontece a partir do momento que é [...] lá nas disciplinas da área propedêutica, o curso de ensino médio, eles vão

aprender aquilo ali, mas sem ver muita aplicação e quando a gente começa introduzir as disciplinas técnicas eles conseguem enxergar [...] uma aplicabilidade do que eles veem lá naquelas disciplinas [...] (Professor 5)

A partir das falas dos professores, é possível identificar que, para esses docentes, o ensino médio integrado possui o caráter tanto de conclusão do ensino médio propedêutico quanto possibilitar a formação técnica para o exercício da profissão, além de possibilitar a inserção no mundo do trabalho.

A percepção de formação para o trabalho expressada pelos professores também perpassa a concepção do Gestor 1 do curso, de acordo com o qual

a integração é parte fundamental, pois deveria contextualizar a teoria à parte profissional, dando ao aluno poder de abstrair das matérias propedêuticas e definir a execução de tarefas práticas no mercado de trabalho (Gestor 1).

No entendimento desse gestor, a integração é fundamental para que o aluno se desenvolva na área profissional do curso, de maneira que o discente compreenda os conteúdos do ensino propedêutico e a sua aplicação na prática do exercício da função técnica.

Diferentemente da compreensão do gestor 1, para os gestores 2 e 3, há ainda questões a serem resolvidas para que a instituição integre de fato o currículo. De acordo com esses 2 gestores,

há uma tentativa de se articular os conteúdos das diversas disciplinas, porém avalio que há uma justaposição do ensino médio e técnico. Há muitas questões estruturais e pedagógicas que se constituem como entraves no processo de integração na instituição (Gestor 2).
Vejo que há uma tentativa, embora tenhamos que avançar muito. Percebo que há uma dificuldade até mesmo de compreender o que é integrar, e, sobretudo, como integrar (Gestor 3).

Na perspectiva do gestor 2, existem problemas para a efetivação da integração no curso técnico em edificações, em razão de que, na realidade, ocorre a justaposição dos componentes curriculares do ensino médio e do ensino técnico, necessitando transpor essas questões para a efetivação da integração. O gestor 3 também acredita que ocorra uma tentativa de realizar a integração, no entanto, para esse gestor, essa esbarra na própria concepção do que seja o ensino médio integrado. Sobre essa questão, explana que há a dificuldade de se entender esse conceito.

A dificuldade em se compreender a integração também pode ser verificado do ponto de vista dos alunos, ao serem questionados sobre o que seja o ensino médio integrado. Para os discentes,

é um ensino com adições, ou seja, possui todos os horários de aulas da grade curricular comum somado com um aprofundamento na área determinada (Aluno 1).

É o ensino que permite, ao mesmo tempo, uma formação educacional média e técnica, ajudando na inserção do estudante mais cedo no mercado de trabalho (Aluno 9).

É uma oportunidade de conhecimento específico ministrada principalmente nos institutos federais, e são responsáveis em formar mão-de-obra técnica qualificada, ou dar um conhecimento prévio aos que desejam fazer um ensino superior dando continuidade a área já escolhida no integrado (Aluno 10).

Grade curricular do ensino médio em conjunto com disciplinas do ensino técnico (Aluno 5).

Percebeu-se, pois, na visão dos alunos que responderam o questionário, o entendimento de que o ensino médio integrado seria a possibilidade de finalizar o ensino médio com o acréscimo da formação profissional, a qual perpassa, de forma direta ou indireta, a resposta de todos os 11 alunos. Nessa direção, tornou-se visível a concepção sobre ensino médio integrado como justaposição do ensino médio e do ensino técnico.

É possível afirmar que essa justaposição que emergiu das respostas estudantis pode ser observada na fala dos alunos ao caracterizarem o EMI como um ensino por “adição”, isto é, da soma da formação técnica à formação propedêutica. Justaposição essa com suas bases alicerçadas na dissociação do saber considerado científico e do saber considerado técnico e em uma visão fragmentada e parcelada da realidade. Corroborando, também, com esta concepção justaposta pensar a realidade de maneira dual. No caso do curso técnico em edificações do campus Colatina, os sujeitos entendem que há duas formações: uma formação técnica e uma formação propedêutica, constituindo-se em dois cursos, quais sejam um o ensino médio e o outro o técnico.

Nesse contexto, ao se distinguir que há dois cursos separados, é viável que também os conhecimentos sejam separados e dissociados entre si, noção essa presente na fala dos professores ao dizerem que, na parte técnica, o aluno terá a aplicabilidade dos conhecimentos da parte propedêutica (Professor 5). Partindo desse

pressuposto, o conhecimento técnico reduz-se ao pragmatismo e ao conhecimento científico à teorização desse conhecimento técnico.

Essa provável dualidade não é apenas da dimensão do conhecimento, mas também social e econômica, baseada na divisão da sociedade em classe. Ao se dividir a sociedade em classes, há de se pensar em duas escolas, uma para cada classe. Nessa ideologia, a formação técnica destina-se àqueles que compõem a camada popular da sociedade e que não possuem outra alternativa de trajetória escolar a não ser a qualificação para o trabalho. Já a formação propedêutica, destina-se àqueles que irão prosseguir os estudos em nível superior e, por conseguinte, formar-se para o trabalho intelectual.

A partir dessa divisão social e econômica da sociedade, há a tendência de que constitua-se duas escolas distintas: uma para a classe detentora dos meios de produção e outra para os que não possuem os meios de produção e vendem sua força de trabalho. Nesse contexto, uma escola se diferencia pelo seu caráter de preparação para o prosseguimento nos estudos em nível superior e a outra pelo seu caráter pragmático de preparação para o trabalho estabelecendo essa separação como estratégia para o desenvolvimento do modo de produção capitalista (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Essa formação dicotomizada parcela a formação de maneira que o trabalhador não necessita compreender todo o processo de produção, diminuindo, assim, os custos da produção (BRAVERMAN, 2012) e constituindo-se em uma escola que

[...] forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

É nesse contexto que se insere o debate acerca do ensino médio integrado. Por possuir essas duas escolas e, conseqüentemente, dois cursos, não há a integração. De acordo com os sujeitos da presente pesquisa, a integração não é uma realidade no curso técnico em edificações e se apresenta como o “gargalo da escola”, conforme a fala do professor 2. Ela se constitui como o “gargalo da escola” e fantasiosa justamente em decorrência dessas duas concepções de educação e de escolas presente no cerne da organização do curso.

Apesar das discussões que se realizam na instituição, infere-se que, por possuir essas duas escolas e duas formações distintas no interior do curso técnico em edificações, a integração se reduza à sua concepção teórica, conforme expresso na fala do professor 1, de que o ensino médio integrado é teórico tanto para os sujeitos do campus Colatina quanto para as demais instituições que possuem essa oferta de ensino médio.

No currículo do curso técnico em edificações, essa dualidade se expressa pelo quantitativo dos componentes curriculares do núcleo propedêutico e do núcleo técnico, predominando os componentes de formação geral do currículo. A carga horária do núcleo propedêutico, bem como o número de aulas desse núcleo, sobressalta-se à carga horária e ao número de aulas do núcleo técnico, apresentando duas formações.

A matriz curricular sinaliza, assim, um viés de desintegração, ao passo que se organiza de modo a priorizar o núcleo propedêutico, levantando a questão da função social do curso, se é de preparação para o vestibular ou de formação técnica. A matriz curricular do curso indica uma organização na qual se dá maior ênfase no núcleo propedêutico do currículo, evidenciando o risco de fragmentação e justaposição do curso em sua totalidade.

7.3 CONCEPÇÃO, FINALIDADE E FUNÇÃO SOCIAL DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES – CAMPUS COLATINA

Nesse item serão abordadas as concepções, as finalidades e a função social atribuídas ao curso técnico em edificações do IFES campus Colatina, com base na triangulação das fontes (Plano de curso, visão dos professores, gestores e alunos) para consolidação da análise.

De acordo com o Projeto do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio do IFES campus Colatina, a oferta do curso possui, como justificativa, a necessidade de formação de técnicos. Segundo IFES (2014b), esse profissional é de fundamental importância na cadeia de produção e que o país vivia, no momento da concepção e da elaboração do Projeto, um momento de crescimento acelerado e de falta de profissionais qualificados para as áreas técnicas, o chamado “apagão” de mão de

obra. O documento ainda apresenta, como justificativa para a oferta do curso técnico em edificações na região norte do estado do Espírito Santo, o crescimento pela qual passava a região, principalmente nos setores agropecuário e industrial.

[...] o norte do Espírito Santo absorve o impacto do crescimento de investimentos na ampliação de empresas e implantação de novos serviços, gerando um crescimento de obras de pequeno e médio porte, onde o Técnico em Edificações poderá atuar. Além disto a região resguarda um nicho de obras e manutenções que cresce como indústria paralela sustentada pelas demais economias como: cafeicultura, pecuária de corte, indústria moveleira, cultura do eucalipto, a extração de granito e a indústria do vestuário. (IFES, 2014b, p. 11-12)

Ainda prossegue afirmando, na justificativa, que

essa demanda de edificações na atual conjuntura contemporânea, globalizada, flexível, competitiva, exige estruturas funcionais que sejam pensadas por profissionais que tenham uma ampla visão do processo de construção com competências que atendam o exigente mercado de trabalho (IFES, 2014b, p. 12).

A justificativa apresentada pelo plano de curso de uma formação flexível para atender ao mercado de trabalho perpassa pela concepção de formação, na qual o trabalhador seja polivalente a fim de executar diferentes tarefas. Uma formação polivalente difere de uma formação politécnica. A formação polivalente permite que o trabalhador possua diferentes e diversificados conhecimentos que possibilita o desenvolvimento de múltiplas atividades ao mesmo tempo, enquanto a formação politécnica contempla os fundamentos científicos da técnica e a indissociabilidade dos conhecimentos (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

A partir desse contexto, com o fito de compreender os fins e a função da formação ofertada em edificações, perguntou-se aos professores acerca da função social da instituição. A concepção da função da instituição de formação para o mercado de trabalho apresenta-se nas falas dos professores que atuam no curso técnico integrado em edificações do campus Colatina, que apresentam, também, como função da instituição, a formação para a cidadania. De acordo com o professor 3, a função do IFES é “[...] formar pessoas para o mercado de trabalho, mas preocupando com o trabalhador de um modo geral não só na parte técnica mas também nos quesitos de qualidades atitudinais” (Professor 3). Corroborando com o professor 3, para o professor 4 a formação para atender à demanda de técnicos é uma das funções do IFES:

[...] eu acho que primeiramente colocar um profissional no mercado que atenda a essa demanda, essa área técnica [...] Mas é suprir no mercado de trabalho mas é também formar pessoas, vamos dizer assim, cidadão, não apenas profissional. Então eu vejo esses dois lados que a gente tem aqui [...] (Professor 4).

Para os professores 3 e 4, além da qualificação profissional e da formação técnica, o instituto possui também a função de formação para a cidadania. A finalidade da educação de formação para a cidadania é um dos princípios educativos fundamentais assegurados pela Constituição federal e pelas legislações complementares da educação. Apesar de assegurada a dimensão cidadã da educação na Lei Maior e em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração dos Direitos Humanos, pactuada em 1948, prevalece a dimensão economicista da educação.

Para Gentili (2009, p. 1074),

Enquanto a Declaração de 1948 reafirmava a dimensão pública da educação e seu poder capaz de instituir uma nova sociedade baseada nos princípios do reconhecimento, da igualdade e da justiça social, o economicismo educacional ia impregnando e contaminando os discursos de sociedades e governos, para os quais o sentido da educação se afirma nas vantagens econômicas que esta pode produzir.

O discurso dos fins econômicos possui sua base na Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore Schultz, segundo a qual, em uma relação linear, o desenvolvimento econômico de um país estava diretamente ligado ao seu nível educacional. Esse discurso economicista propaga que, quanto mais qualificações o trabalhador tiver, maiores serão as chances de se tornar empregável e também de ascensão social (FRIGOTTO, 2010a).

Nessa concepção, a escola possui por função o desenvolvimento de capacidades e habilidades que tornam o trabalhador empregável e a ampliação de sua capacidade de acordo com o seu capital humano, ou seja, com o seu investimento em educação (FRIGOTTO, 2010a). De acordo com Frigotto (2010a, p. 51), “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”.

Retomando a concepção dos professores acerca da função social do IFES, os professores 1 e 2 acreditam que a instituição possibilita o crescimento e o desenvolvimento tanto econômico como também cultural e social dos estudantes. Assim, para o professor 1, o IFES “[...] abriu uma possibilidade é... de desenvolvimento não só na educação mas desenvolvimento cultural e tecnológico [...]” (Professor 1). Nessa mesma perspectiva, para o professor 2, a instituição “[...] ela dá a possibilidade dessas pessoas crescerem, não só conseguirem uma posição econômica melhor, mas de crescer em tudo, socialmente, culturalmente [...]” (Professor 2)

As compreensões dos professores sobre a função social do IFES de se formar tanto para o trabalho quanto para a cidadania pode ser percebida também na fala dos gestores do curso. Para os gestores, ao responderem o questionário, a Instituição possui como função social tanto a preparação para o exercício da cidadania quanto à preparação para o trabalho e também a possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível superior.

Para os gestores, a função social da instituição visa a

Dar oportunidade aos alunos do curso médio de todos os níveis sociais a estar aptos a ingressarem no mercado de trabalho se assim quiserem e oportunizar continuação de sua formação em cursos superiores (Gestor 1);
Educar cidadãos críticos e autônomos que possam interferir na realidade em que estão inseridos. (Gestor 2);
Formação integral do aluno visando contribuir para a constituição de uma sociedade justa. (Gestor 3)

Como foi possível perceber na visão dos profissionais do IFES, a instituição possui, como função social, formar sujeitos autônomos e críticos, capazes de transformar a realidade e de contribuir para a sociedade, como também formar para o exercício da profissão.

Além de abordar a questão da função social do IFES com os professores e gestores, também procedeu-se à análise da visão discente, por intermédio de questionamentos sobre a importância da instituição em suas vidas. Os alunos apresentaram as seguintes respostas a essa questão:

O IFES é fundamental, atualmente, é o ambiente em que eu sou mais moldada como estudante e como pessoa (Aluno 1);
O ensino e o social, proporcionando uma evolução cognitiva (Aluno 2);

O ifes mudou minha maneira de enxergar as coisas, não só em relação a educação mas também em cidadania e o meu lugar no mundo (Aluno 3);
 O IFES assume a importância em minha educação (Aluno 5);
 A instituição fez com que eu fosse muito mais responsável (Aluno 7);
 O IFES é importante para o meu crescimento intelectual e para minha formação profissional (Aluno 8)

A partir das respostas ao questionário, seis estudantes destacaram a importância do IFES tanto nos aspectos sociais e cognitivos quanto na formação para o trabalho. Na opinião de três estudantes, a importância da instituição está na qualidade do ensino gratuito ofertado e dois alunos destacaram a preparação para o vestibular. Os alunos apontam o IFES como instituição enquanto formadora para a vida, para a sociedade, para o desenvolvimento cognitivo e para o trabalho, de modo a prepara-los tanto para o exercício da cidadania quanto para o exercício profissional.

A partir das respostas desses alunos, percebeu-se que, para eles, a instituição não possui como função apenas a formação técnica, mas também para os demais aspectos da vida, como as dimensões sociais, cognitivas e culturais, dimensões estas que vão além da formação apenas técnica e instrumental.

A importância da instituição para a preparação para o vestibular também é apontada pelos estudantes, assim como a qualidade do ensino ofertado pela instituição, como podemos evidenciar a partir das seguintes respostas:

Melhor embasamento no ensino médio (Aluno 6);
 O IFES dá uma melhor preparação para faculdade e vestibulares (Aluno 9);
 O IFES possibilitou uma boa formação de forma gratuita, sendo a melhor instituição da cidade (Aluno 4);
 O IFES é importante porque me permitiu ter um ensino ainda que na rede pública, mas de qualidade (Aluno 10);
 Um dos motivos que me levaram a escolher cursar o ensino médio no IFES foi a qualidade do ensino ofertado (Aluno 11).

A partir dessas respostas, dos estudantes, vislumbrou-se a importância da qualidade do ensino e da instituição para os discentes, bem como a sua função de preparar para o vestibular, por intermédio do ensino médio de qualidade e gratuito que a escola oferta.

Diante do que os alunos, professores e gestores entendem ser a função social da instituição, cabe questionar quanto aos objetivos de se ofertar o curso técnico em edificações. Nesse sentido, no tocante aos objetivos da formação do curso técnico em edificações, o plano do curso apresenta como objetivos para o curso ofertado

“formar técnicos em Edificações a partir do domínio de técnicas de planejamento, gestão e elaboração de projetos necessários à atuação profissional nas atividades para inserção no mercado de trabalho da construção civil” (IFES, 2014b, p. 12) e, como objetivos específicos, 1. “Proporcionar o domínio de instrumentos que viabilizem múltiplas habilidades: projetista, construtor, gestor, empreendedor, entre outros”; 2. “Contextualizar os estudantes em relação às principais questões contemporâneas que se apresentam aos profissionais da área técnica em edificações (...)” apresentando as seguintes questões contemporâneas:

O papel preponderante do conhecimento e a importância da inventividade e aprendizagem contínua; A questão técnica do compromisso entre um processo de constante evolução da tecnologia; Reflexão e proposição de soluções criativas e contextualizadas para situações críticas enfatizadas nos conflitos entre os aspectos tecnológicos, humanísticos e ambientais (IFES, 2014b, p. 12-13).

Os objetivos da formação preconizados pelo Plano do curso de apreensão da técnica são apresentados também na fala dos professores do curso. Para os professores,

o nosso objetivo é formar técnicos em edificações, sendo da área técnica eu acredito que é formar profissionais que vão atuar nessa área técnica, no canteiro de obras, na construção civil [...] (Professor 5);
No caso do curso de edificações é formar um profissional que consiga adentrar no mercado de trabalho da área de construção civil pra ele dar um apoio ao profissional, vamos dizer assim, ao gerente maior que seria um engenheiro ou arquiteto (Professor 4)

Já para o professor 2, os objetivos do Instituto e dos alunos são diferentes. Para ele, o Instituto possui um objetivo e os alunos possuem outros, como, por exemplo, a preparação para o vestibular.

Que você tem os objetivos do Instituto, mas os nossos alunos tem objetivos também, [...] eles acabam colocando isso até para os próprios professores que eles querem entrar no Instituto para ter na verdade uma passagem, conseguir conhecimento e desse conhecimento utilizar mais adiante. (Professor 2)

Corroborando com a fala do professor de que o Instituto possui um objetivo e os alunos possuem outro, ao serem perguntados sobre o objetivo de estudarem no IFES e q em cursarem o curso técnico em edificações, os alunos evidenciaram a preparação para o vestibular e o acesso ao nível superior.

Meu objetivo cursando o ensino médio é poder ter acesso a um ensino superior de qualidade (Aluno 3);

O principal objetivo é ter capacidade para entrar em uma boa faculdade futuramente (Aluno 8);
 Poder, posteriormente, alcançar o ensino superior (Aluno 9);
 Meu objetivo em cursar o ensino médio é adquirir o conhecimento necessário para chegar ao nível superior (Aluno 10);
 me preparar para o vestibular, para seguir no ramo (Aluno 6)

Ao serem questionados sobre os objetivos de estudarem no IFES, sete alunos evidenciaram a preparação para o vestibular e o acesso ao nível superior, além de um aluno que destacou obter uma boa nota no ENEM. Por outro lado, um discente afirmou que gostaria de ter cursado apenas o ensino médio e dois alunos apontaram a qualidade do ensino ofertado pelo IFES.

Ainda, no tocante aos seus objetivos, o Plano do curso traz, para a formação do técnico em edificações, “Desenvolver projetos de pesquisa e extensão com a comunidade, como forma de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso” (IFES, 2014b, p. 13). Essa perspectiva de estar aberta à comunidade na qual está inserida e de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, para o professor 2, é uma das principais contribuições do Instituto para a comunidade de Colatina e microrregião. De acordo com o professor, “Hoje por exemplo nós temos uma relação muito grande com a comunidade. Você tem projetos de extensão, você tem atividades que são abertas à comunidade, então o IFES participa desse jeito” (Professor 2). Já para o professor 1, a contribuição da instituição também é cultural, para ele “ [...] eu acho que a questão cultural o IFES tem dado muita contribuição também” (Professor 1).

Diante da fala dos professores, podemos inferir que, na atual configuração da instituição, o IFES está mais próximo à comunidade, por intermédio dos projetos de pesquisa e extensão, do que na configuração anterior de CEFETES. Essas atividades de extensão e pesquisa proporcionam, também, que os alunos vivenciem experiências junto à comunidade.

A partir do apresentado pelo Plano de curso, pelas falas dos professores e pelas respostas de gestores e alunos do curso técnico em edificações do campus Colatina, pode-se verificar que uma das funções tanto do curso quanto do IFES é de formar profissionais para o exercício da profissão técnica bem como para o exercício da cidadania.

A integralidade dos objetivos da educação evidenciados durante a pesquisa de campo acompanha a necessidade de reflexão e discussão acerca das finalidades da formação ofertada pelo IFES. A função de formação para atender às necessidades do mercado e também a função de preparação para o vestibular apresentou-se como as principais finalidades do curso e da instituição, ora em relação dicotômica ora em relação de subordinação.

O viés da educação para a formação de técnicos perpassa por uma concepção de que a educação pode se restringe à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Por outro lado, o ensino médio com a finalidade de preparação para o vestibular possui seus princípios nos exames de admissão para acesso ao nível superior. Por esses dois vieses, a educação é restrita e reduzida às avaliações e ao mercado de trabalho. Entende-se que as finalidades da educação são mais amplas e contemplam os diferentes aspectos do ser humano. Entretanto, essa formação, humana e integral do ser humano, constitui-se como um direito ainda a ser conquistado.

Esse é um direito ainda a ser conquistado, considerando-se a ampla oferta de cursos que possuem como finalidade apenas a reprodução da força de trabalho para atender ao mercado de trabalho. Concomitante à ampla oferta de cursos desvinculados da formação geral, apesar da possibilidade de oferta do ensino médio integrado, conforme já evidenciamos no capítulo seis, sua oferta ainda é pequena e proporcionada a pequena parcela da população.

No entanto, colabora para a ampliação da oferta de uma formação humana, o acesso e a permanência, tanto ao ensino médio quanto à educação profissional em seus diferentes níveis, o IFES campus Colatina. O campus Colatina, assim, constitui-se como instituição pública com a função tanto de ofertar educação básica em sua última etapa, que é o caso do ensino médio, quanto educação profissional, em seus diferentes níveis. A partir desse entendimento, o campus Colatina possui como função social tanto formar para a cidadania quanto para o mundo do trabalho.

A função da educação, de formação para a cidadania e para o trabalho, é evidenciada durante a pesquisa de campo pelos professores, gestores e alunos do curso técnico integrado em edificações. Ela apresenta-se ora em relação dicotômica

ora em uma relação integrada. A relação dicotômica apresenta-se da seguinte forma: para uns, a educação ofertada pelo IFES é meramente propedêutica; para outros, possui função de formar para o trabalho.

Já a relação de integralidade do direito à educação manifesta-se na concepção de formação tanto para o exercício da profissão quanto para demais dimensões do ser humano. A concepção dicotômica é apresentada nas falas dos professores de “formar técnicos”, “formar profissionais”, “contribuir culturalmente para a formação dos alunos”; e nas falas dos alunos de “alcançar o ensino superior”, “preparar para o vestibular”; “qualidade do ensino ofertado”.

Cabe destacar que a formação tanto propedêutica quanto profissional é um direito adquirido. Partindo desse pressuposto, entendemos que o ensino médio integrado, na atual estrutura e organização da educação brasileira, é a oferta de ensino que possibilita o cumprimento do duplo direito da educação. Sendo assim, o ensino médio integrado no IFES manifesta-se como oferta de educação pública e como direito de acesso da população de Colatina e das cidades da microrregião que carecem de oferta de ensino médio.

Esse direito de acesso ao IFES, enquanto escola pública, e ao ensino médio integrado, enquanto etapa da educação básica e enquanto formação profissional, atende a uma população que possui pouco acesso à última etapa da educação básica. Conforme já explicitado anteriormente, a cidade de Colatina e as cidades da microrregião possuem elevado índice de pessoas que não frequentam o ensino médio e reduzido número de escolas¹¹ para atender a essa demanda, tanto escola pública quanto privada.

O IFES campus Colatina e o EMI ofertado pela instituição, a partir desse contexto, configura-se como possibilidade de cumprimento do dever do Estado de oferta do ensino médio (direito de formação para a cidadania) e da educação profissional (direito de qualificação para o trabalho) para esta população cerceada de seu direito de acesso à educação pública.

¹¹ Os dados referentes a essa questão e a discussão acerca dela foram apresentados no capítulo 6.

7.4 GESTÃO DO CURRÍCULO E DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

A gestão dos conteúdos de ensino é uma preocupação constante em qualquer instituição. No caso específico do IFES e do curso técnico integrado ao ensino médio, a matriz curricular especifica os componentes curriculares, os quais componentes necessitam estar ancorados aos pressupostos da formação integrada que exige que as áreas propedêutica e a técnica sejam articuladas. A partir desse entendimento, buscou-se os princípios e a concepção curricular presentes no Plano do curso técnico integrado ao ensino médio de edificações do IFES campus Colatina e a visão dos sujeitos (professores, alunos e gestores) quanto à organização do currículo e dos conteúdos de ensino.

A implementação curricular do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio está estruturado de modo a permitir certa liberdade aos docentes. Essa autonomia apregoada pelo mesmo pode ser percebida nas falas dos professores ao serem questionados sobre as implicações dos alunos cursarem o ensino médio integrado no IFES e se os alunos conseguem se organizar para atender às demandas do curso. De acordo com os professores,

a escola aqui ela acaba tentando criar no menino uma auto-suficiência, e muitos não consegue, tristemente eles acabam sendo excluídos pela própria escola (Professor 2);

Eles estranham no primeiro ano, por que eles vem de uma realidade diferente é tanto que nós temos um nível de reprovação bastante alto no primeiro ano, mas quando chega no segundo ano eles já estão adaptados. Já sabem que ou eles estudam ou eles estudam e já estão acostumados com o ritmo de estudos (Professor 3);

No início eu sinto que eles tem muita dificuldade em função da quantidade de disciplinas, a gente tava contando outro dia entre 12, 13 disciplinas, então são muitas disciplinas (Professor 4).

A partir das falas dos professores, percebeu-se que os alunos necessitam se ajustar à proposta da escola e à quantidade de atividades e disciplinas do currículo, necessitando de organização de estudos. No entanto, de acordo com os professores, os alunos ainda enfrentam dificuldades para se adaptarem à realidade do IFES, pois há, de acordo com o professor 2, um número elevado de reprovações. Corroborando com o professor 2, de acordo com o professor 4, a dificuldade dos alunos, nesse momento de ingresso no IFES faz-se sentir em virtude do número elevado de disciplinas que o curso possui.

Nesse sentido, tendo em vista que o curso é de ensino médio integrado, pressupõe-se que os componentes curriculares sejam articulados entre si, devendo os professores conhecer o currículo do curso. Assim, ao serem perguntados se conheciam o currículo do curso e os conteúdos da área propedêutica que se relacionavam com a área técnica ou vice-versa os professores responderam que conhecem o currículo do curso técnico em edificações integrado ao ensino médio.

O professor 1 destaca que possui acesso aos conteúdos dos componentes curriculares da área técnica, o professor diz: “eu tenho acesso a eles [conteúdos da área técnica], mas às vezes eu leio e eu não sei o quê que é aquilo e nem sei como que [...] [a disciplina que o professor trabalha] pode ajudar aquilo” (Professor 1). De acordo com a fala desse professor, o fato de ter acesso ao conteúdo não significa que ele possui o entendimento do significado do conteúdo da área técnica com o componente curricular que ele trabalha e nem como que o seu conteúdo pode ajudar o conteúdo do componente curricular da área técnica.

Já para o professor 2, o conhecimento dos conteúdos da área técnica está relacionado ao momento de construção das ementas¹² dos componentes curriculares. O professor diz:

Eu conheço [os conteúdos da área técnica]. Por que quando a nossa ementa foi feita ela foi feita em cima tentando trabalhar mais próximo do ensino técnico, que também foi um problema. A gente saiu de um ensino médio que era médio puro para novamente ensino médio integrado, e integrar novamente o médio com o técnico como era no passado foi difícil (Professor 2).

O professor 2 afirma que as mudanças nas políticas para a área de currículo interferem no momento de realizar a construção e a organização do currículo e dos conteúdos. Para ele, ao se realizar a mudança da organização curricular de ensino médio propedêutico para ensino médio integrado, houve dificuldades em sua integração, haja vista o processo de transição e adaptação entre as políticas curriculares. O professor 4 também demonstra conhecer os conteúdos da área propedêutica que se relacionam com o seu conteúdo técnico, afirmando “Matemática, física, química algumas partes dessas, sim” (Professor 4).

¹² Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina. Fonte: <http://pucrs.br/gpt/ementa.php>

Conhecer os conteúdos que compõem o currículo do curso é um dos fatores que possibilitam a realização da integração dos tempos e dos conteúdos. No entanto, é notório que apenas conhecê-los não é suficiente para que se realize essa integração. Nesse sentido, outros aspectos perpassam pela construção e constituição de um currículo integrado que possibilite a integração dos tempos, dos espaços, dos conteúdos e das pessoas. Dentre esses aspectos, destaca-se a interdisciplinaridade, conforme será visto no próximo subcapítulo.

7.4.1 Interdisciplinaridade e integração

No tocante ao modo como os conteúdos serão trabalhados, o Plano de Curso traz a contextualização e a interdisciplinaridade como maneiras de se trabalhar o currículo. De acordo com o Plano de curso,

[...] a contextualização e a interdisciplinaridade são entendida como necessária, devido a importância de se conferir significado ao que é discutido em sala de aula, evidenciando que o conhecimento é produzido a partir da inter-relação entre as áreas do saber, posto que isso favorece o processo de ensino-aprendizagem, conferindo dinâmica ao conhecimento e a formação do educando (IFES, 2014b, p. 21).

Em que pese o que está proposto no Plano de Curso, a execução de uma possível interdisciplinaridade é mais complexa. Ela compreende os diferentes aspectos dos fenômenos sociais de maneira articulada e historicizada, constituindo a produção social em determinado tempo e espaço, suprimindo a classificação dos conteúdos e a justaposição disciplinar (CIAVATTA, 2015).

A complexidade da interdisciplinaridade é apresentada pelos professores nas entrevistas. Nesse sentido, questionou-se aos professores sobre a realização de atividades de interdisciplinaridade/integração realizadas na escola. De acordo com o docente 2, esses projetos são realizados na escola: “a escola aqui tem muitos projetos, mesmo que muitas vezes são fracionados, específico de um grupo dentro da própria coordenadoria, mas a escola tenta fazer” (Professor 2). Já para o Professor 5, a integração está presente nas atividades de elaboração de projetos das disciplinas técnicas. De acordo com o professor:

Principalmente do técnico, a gente tenta sempre integrar as disciplinas, por exemplo, a disciplina de projetos a gente pensa junto com os professores de projeto, o projeto que eles desenvolveram em uma disciplina a gente vem e

traz pra fazer o orçamento numa outra disciplina ou um outro projeto pra tentar dar uma continuidade, isso é sempre pensado aqui na nossa coordenadoria nessa questão mais dessa questão técnica, na área propedêutica a gente não tem muito essa integração (Professor 5)

A partir da fala do professor 5, é nítido que a questão da integração e da interdisciplinaridade é mais complexa do que a apresentada pelo Plano de Curso. A partir da fala do referido professor, a integração está mais centrada nos componentes curriculares da área técnica entre si e nas atividades de projeto desenvolvidos para os conteúdos técnicos. Em que pese a complexidade da integração entre as disciplinas apresentada pelos professores e gestores, questionou-se aos alunos se eles conseguiam identificar a interligação entre as disciplinas. Para essa questão, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Muitas vezes as matérias discutidas em diferentes disciplinas se mesclam (Aluno 1);
 Sim, é notória ligação entre disciplinas (Aluno 2);
 Vejo pouco (Aluno 3);
 Não vejo as disciplinas muito interligadas (Aluno 4);
 Vejo a interligação entre as matérias do ensino médio com o técnico, sim. Principalmente em matéria de exatas, como física e matemática (Aluno 5);
 Sim, todos os professores de área técnica já tiveram contato com a área que apresentam e tem um certo domínio (Aluno 6);
 Não vejo com tanta frequência (Aluno 7);
 Em parte (Aluno 8);
 Sim (Aluno 9);
 Não há ligação entre as disciplinas [...] (Aluno 10);
 Sim, há várias interligações entre as disciplinas, elas são mais visíveis entre Geografia, História e Língua Portuguesa/Literatura, Matemática e Física, e entre as matérias técnicas que a todo momento se complementam (Aluno 11).

Também observou-se posição semelhante sobre essa questão nas respostas dos alunos, segundo as quais há uma contradição entre o apresentado pelo Plano do curso, pelos professores e pelos alunos quanto à integração. Para parte dos alunos, não há integração entre as disciplinas (interligação) e, para os que responderam que há integração, essa se focaliza entre as áreas, de maneira que a integração ocorre entre os componentes curriculares do núcleo, seja ele comum ou técnico e não entre os núcleos em si.

Na tentativa de compreender melhor o processo de integração no fazer docente, indagou-se os professores sobre os tipos de atividades interdisciplinares e de integração que são realizadas no curso.

Então, a questão de visita técnica a gente faz coletivo, na maior parte das vezes a gente tenta fazer coletivo, e aí eu consigo interagir mais com o pessoal da química que a gente tem alguns pontos em comuns [...] (Professor 1);

Primeiro a gente fazia muita visita técnica a museu [...] fazia um projeto integrado com outras áreas [...] pra visitar alguma exposição lá no Palácio Anchieta, a gente fez muito [visita técnica] (Professor 2);

Trabalho muito pesquisa, junto com outra professora [...] faço visitas técnicas interagindo com professores de outras disciplinas principalmente das matérias técnicas, já fui também participar de seminários com professores da área técnica, basicamente com os professores da área técnica (Professor 5).

A partir das falas dos professores, é perceptível que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula pelos professores do curso são, em sua maioria, de caráter de visita técnica. As atividades realizadas no tempo-espço da escola podem ser vistas como significativa para a prática docente e para o currículo, devendo ter o trabalho como princípio educativo. Ter o trabalho como mediação das atividades integradoras implica no planejamento dessas a partir de situações reais e concretas da realidade, articuladas às dimensões da ciência, da cultura e da tecnologia (MOURA, 2012). Essa articulação possibilita que se incorpore o trabalho à formação dos estudantes e também às demais dimensões que compõem o ser humano (MOURA, 2012).

No intuito de compreendermos como os professores avaliam as atividades extraclasse, questionou-se se essas atividades traziam resultados para os alunos, ao passo que os professores responderam que a experiência é,

muito positiva, muito positiva. Eles amam, eles produzem, eles nos surpreendem e se surpreendem com o que eles produzem, com as descobertas que eles fazem (Professor 1);

Traz [resultado] muito. Eu acho que o aluno às vezes em uma aula ele não aprenderia nem terça parte do que eles aprendem fazendo visita guiada, uma visita guiada com as pessoas que vão explicando. Inclusive no Palácio Anchieta a gente assistiu um vídeo sobre a construção do palácio e os meninos eram meninos do edifícios que eles aprenderam pra caramba ali (Professor 3);

Eu acho que sempre agrega valor pra eles, o que acontece que elas são feitas assim... poucas... poucos momentos que a gente tem dessa interação entre a parte do núcleo básico com a parte técnica, a gente tem pouca interação. Mas que seria proveitosa? Eu vejo que seria proveitosa pro aluno, ele vê a aplicação muitas vezes de uma coisa na outra, aí ele se interessa mais por uma determinada disciplina, poderia ajudar (Professor 4); Eu acho que sim, traz resultados, eles conseguem ter uma visão de um projeto que eles criaram aqui como que vai ser o próximo passo, depois migrar isso na obra, acho que tem um resultado positivo sim (Professor 5).

De acordo com a fala dos professores, as atividades extraclasse são proveitosas e trazem resultados para os alunos. Nessa direção, ao perguntar aos gestores sobre a

realização de atividades interdisciplinares/integradoras, esses responderam que “[...] a efetivação dessas atividades deveriam ser mais aproveitadas (Gestor 1)” e que “há poucas iniciativas, alguns projetos isolados” (Gestor 2). Nesse mesmo entendimento, outro gestor respondeu “percebo poucas iniciativas com casos isolados de projetos cujo objetivo é a integração” (Gestor 3). Evidenciou-se, pela fala dos gestores, que as atividades são pouco realizadas e há poucas iniciativas para realização das atividades fora da sala de aula, revelando o caráter do curso de realizar mais atividades dentro da sala de aula.

A caracterização do espaço-tempo do curso maior dentro de sala de aula pode ser percebida pelas respostas dos alunos ao serem questionados sobre se passavam mais tempo realizando atividades dentro ou fora da sala de aula. Houve unanimidade que passavam mais tempo dentro da sala de aula. Outro questionamento levantado foi acerca do tempo dentro/fora da sala de aula e da frequência com que os alunos participavam de atividades integradoras/interdisciplinares, para o qual responderam que,

Utilizamos com maior frequência o laboratório de materiais de construção, fora isso, não tivemos outras experiências. Não há muito apoio em relação a atividades de pesquisa e de extensão, mas as aulas são sempre didáticas (Aluno 1);

Visitas técnicas e feiras não participei de nenhuma por falta de oportunidade [...] (Aluno 2);

O IFES não proporciona muitas atividades fora da sala. Até hoje, minha turma fez 3 viagens técnicas. Os eventos dentro da escola são bem desenvolvidos, como a Semana de Arte e Cultura [...] A escola não incentiva muito (Aluno 4);

Diariamente, visitando obras [...] (Aluno 6);

As únicas atividades realizadas fora de sala, são as aulas práticas de topografia, que são realizadas por volta de 3 a 5 vezes no mês. As outras atividades não são realizadas (Aluno 7);

Regularmente. Aulas de campo, feiras, eventos (Aluno 8);

Raramente, tenho aulas práticas de topografia e já participei de um simpósio que aconteceu na escola (Aluno 9);

No técnico em edificações as aulas de campo são frequentes. No 2º ano na disciplina de topografia, apenas. Quanto as outras atividades participo geralmente 1 vez no ano [...] (Aluno 10);

Atividade de pesquisa e extensão são oferecidos em quantidade suficiente para qualquer aluno interessado, porém não lembro de ter participado de alguma. Já participei de algumas visitas técnicas (que são muito boas para formação técnica e como forma de adquirir experiência) [...] (Aluno 11).

Diante da resposta dos alunos, evidenciou-se que as atividades extraclasse tem pouca frequência no cotidiano do curso técnico integrado em edificações. As atividades mencionadas pelos alunos corroboram com as respostas dos professores

e dos gestores: as atividades extraclasse ocorrem com pouca frequência e quando elas ocorrem são de visita técnica e, a outra atividade mencionada pelos alunos são os eventos organizados pelo campus, como a Semana de Arte e Cultura, realizada uma vez ao ano. Essas atividades se opõem ao ensino conteudista e elitista e podem possibilitar e potencializar a integração, na medida em que tomam o trabalho como princípio educativo. O trabalho é princípio educativo, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza, e essa relação do homem com a natureza também produz conhecimento (RAMOS, 2017). Para Ramos (2017, p. 25-26),

disso [relação do homem com a natureza] deriva a centralidade da classe trabalhadora e do trabalho na produção da existência humana, de modo que o conhecimento constitui, com o trabalho, uma unidade. Tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação.

Tendo o trabalho como princípio educativo, e as possibilidades de integração que este possibilita, as atividades extraclasse deveriam ser mais promovidas no curso técnico em edificações. Apesar da pouca frequência com que ocorrem, os alunos as consideram importantes para formação. Ao serem questionados acerca dos pontos positivos/negativos das atividades interdisciplinares/integradoras os alunos responderam que

o lado positivo, é que com as aulas praticas fixamos o que foi visto em sala (Aluno 7);
Um aspecto positivo é a mudança da rotina e não vejo um ponto negativo (Aluno 8);
As atividades fora de sala ajudam na melhor compreensão do conteúdo, além de não prender o estudante apenas na teoria (Aluno 9);
[...] são de extrema importância para ter acesso ao conhecimento adquirido na prática (Aluno 10).

Apesar de os alunos apontarem as atividades extraclasse como positivas e os professores as avaliarem com resultados positivos, verificou-se que elas são pouco promovidas no campus. Em razão disso, questionou-se os professores acerca da promoção dessas atividades pela gestão do campus, tendo como respostas que,

não são muito estimulados, tá escrito no nosso projeto mas não existe um planejamento anual pra isso [...] (Professor 1);
Esse ano menos por causa da questão da verba. Mas fora isso não, a gente não tem problema nenhum pra que seja aprovado... nada. Se a gente quiser e não tiver com esse problema da verba não tem empecilho (Professor 3);
Nem tanto, nem tanto (Professor 4);

Sim, sim. Eventualmente tem reuniões que a gente teve, tanto nas reuniões pedagógicas a gente tenta sempre mencionar na coordenadoria essa questão dessa integração (Professor 5).

É visível, inclusive, pela fala dos professores, que as atividades integradoras necessitam ser mais promovidas pela gestão do campus. Entende-se, pois, que a implementação e a gestão da integração é uma ação complexa e o papel da gestão é de fundamental importância para a efetivação dessas ações. A implementação do currículo integrado não é apenas uma mudança curricular, mas perpassa por alterações na estrutura e no funcionamento da escola, apontando para que se repense o papel da gestão no desenvolvimento das atividades integradoras e na implementação e organização do currículo integrado, de modo que se promova a consolidação dessa proposta de ensino integrado (ARAÚJO; SILVA, 2017). Outro aspecto apresentado pelos professores durante as entrevistas é concernente à falta de verbas para a realização de atividades e de planejamento das mesmas, prejudicando a sua efetivação e implementação.

7.4.2 Auto-organização discente

A gestão do currículo e dos conteúdos de ensino implica diretamente na organização dos alunos para dar conta das demandas que o curso apresenta. Considerando as questões apresentadas anteriormente acerca da quantidade de componentes curriculares que compõem o curso e o elevado número de avaliações, indagou-se os alunos sobre como eles organizam o tempo de estudos e quais as estratégias de organização de estudos usam no período de avaliações. Assim sendo, os alunos apresentaram diferentes estratégias de organização para atender às demandas do curso, como se percebe nas respostas seguintes:

Eu procuro a tarde revisar e fazer exercícios das matérias frequentadas durante o período matutino. Eu estabeleço um tempo (Aluno 1);

Estudo frequentemente com o horário que a pedagoga nos orientou a fazer. Costumo revisar e refazer exercícios dois ou três dias antes da prova (Aluno 2);

Pela manhã eu vou à aula e a tarde, e as vezes a noite, eu estudo na escola. Eu tiro o dia para estudar as matérias que não consegui entender e fazer exercícios. Eu dou prioridade às provas mais próximas e as que tenho mais dificuldade (Aluno 9);

Eu frequento todas as aulas na sala, e fora dela procuro estudar para as disciplinas nas quais sinto dificuldade em absorver o conteúdo. Durante o período de avaliações procuro estudar o conteúdo com base na ordem do acontecimento das avaliações (Aluno 11).

Diante das respostas, percebe-se que esses quatro alunos organizam os seus estudos em horários fora do horário escolar. Outro ponto abordado pelos alunos é a priorização de estudar os conteúdos que sentem mais dificuldade ou que não conseguiram entender no momento da aula.

Apenas venho as aulas, geralmente próximo de alguma prova eu estudo para aquela disciplina em casa, não tenho horário em específico para estudos (Aluno 3);

Esse foi o meu ano de vestibular, então na parte da tarde eu estudava matérias específicas para isso. Por ser monitora, não conseguia ter um horário fixo de estudos, mas toda semana eu tinha metas para cumprir. Em relação ao ensino médio, no último ano, são mais trabalhos, então eram feitos em sala de aula (Aluno 4);

Costumo manter os estudos em dia, mas sem um horário fixo de estudos. E durante o período de avaliações estudo mais para as que tenho mais dificuldade (Aluno 10).

Ao contrário dos alunos 1, 2, 9 e 11, os discentes 3, 4 e 10 não possuem horários fixos de estudos, mas mantém-se a estratégia de estudar de acordo com as dificuldades nos conteúdos. Outra estratégia apresentada é a de se ter parceria para os estudos, apresentada pelo aluno 5. De acordo com ele “[tem] uma parceira de estudo que me ajuda nisso. Frequento as aulas regularmente e organizo meus estudos de modo que sobre tempo para meu lazer. Em período de avaliações, procuro estudar um pouco mais, sacrificando meu lazer para isso” (Aluno 5).

Outros discentes apresentaram as seguintes respostas a esse questionamento:

Não me organizo muito bem, não costumo ter horário, estudo mais com a necessidade, o que estiver mais próximo estudo primeiro (Aluno 6);

Eu não consigo manter a organização do meu horário de estudos, pois há semanas com muitas avaliações, logo eu tenho que escolher para qual estudar conforme a necessidade. Minha organização é falha, no momento eu estou matando aula para estudar para prova (Aluno 7);

Frequento todas as aulas quando possível e normalmente estudo apenas quando acho necessário. Não possuo horários de estudo. Estudo de acordo com a dificuldade das matérias para mim. Separo o tempo suficiente para estudar, podendo variar entre as disciplinas (Aluno 8).

Já os alunos 6, 7 e 8, não possuem organização dos estudos, de maneira que encontram estratégias alternativas no momento das avaliações, como é o caso do aluno 7, que sai de sala de aula e estuda durante o horário regular de outra disciplina, para outra avaliação, pois não consegue manter horários e rotina de estudo para atender as demandas de avaliações e/ou atividades que o curso demanda.

Essas questões implicam diretamente a motivação, a permanência e o desenvolvimento do curso pelos alunos. Ao serem questionados se já haviam reprovado, sete alunos responderam que não haviam reprovado e quatro alunos já haviam reprovado em alguma disciplina do curso. Essa questão da reprovação corrobora com o quantitativo de alunos reprovados no curso: entre 32 e 39 alunos reprovados entre os anos de 2010 a 2015 (Tabela 4A). A reprovação é um dos fatores que influenciam na permanência e no sucesso escolar dos estudantes. Isso é evidenciado pelo número de alunos que pensam em desistir do curso: o mesmo número de alunos que responderam que já haviam reprovados é o mesmo dos que já pensaram em desistir.

Assim, ao serem questionados se já haviam pensado em desistir do curso, sete alunos responderam que não pensaram em desistir e quatro responderam que, em algum momento, já haviam pensado em abandonar o curso. Dentre os motivos para já ter pensado em abandonar o curso encontram-se:

[...] pela exaustão do curso e por vários momentos de aperto tendo que estudar para infinitas provas ao mesmo tempo (Aluno 3);
 Pensei em sair esse ano, em que as aulas são técnicas na maioria. Porém, eu não tinha 18 anos para conseguir conclusão, decidi terminar minha iniciação científica e entrar na monitoria. A vontade de desistir era pelo desânimo por ter que fazer matérias que eu não gosto, sendo que poderia estar estudando para o vestibular (Aluno 4);
 [...] pois não me identifiquei tão bem com a área, mas acho desvantajoso mudar de curso ou simplesmente desistir após ter iniciado (Aluno 8);
 Porque não me identifiquei e não gosto da área de exatas, que é uma área muito importante para a formação de um técnico em Edificações. Além de ser um curso muito difícil e ter muitos trabalhos que exigem grande responsabilidade (Aluno 10).

As diferentes motivações apresentadas pelos alunos como fator para pensar em desistir do curso evidencia o alto quantitativo de atividades e tarefas que os alunos necessitam realizar no decorrer do curso bem como a não identificação com a área de edificações.

Dentre as dimensões que perpassam a constituição do currículo integrado, no aspecto da gestão do currículo e dos conteúdos de ensino do curso técnico em edificações, o processo de fragmentação e justaposição são evidenciados por intermédio da separação entre o núcleo propedêutico e o núcleo profissional, tanto no espaço físico quanto no planejamento e na articulação das atividades inerentes ao currículo. Os professores do núcleo comum se localizam em uma parte física da

escola e os do núcleo profissional no outro extremo, dificultando a integração das pessoas bem como a integração dos espaços.

No tocante à integração dos conteúdos, essa pode ser realizada por intermédio de atividades integradoras/interdisciplinares. A partir das entrevistas com os professores, identificou-se que as atividades integradas/interdisciplinares ocorrem, em sua maioria, em cada núcleo separadamente ou por iniciativas isoladas de grupos de professores pertencentes a um mesmo núcleo, seja ele propedêutico ou técnico.

A pouca articulação entre os núcleos se faz perceber pelo tipo de atividade realizada, em suma visita técnica e aula de campo, atividades mais relacionadas ao núcleo técnico, acarretando projetos fracionados e isolados por núcleo, como é apresentado pelas falas dos professores de “projetos fracionados, específico de um grupo”, “principalmente do técnico a gente tenta integrar”.

A gestão do espaço-tempo, assim, ocorre de maneira desproporcional às atividades integradoras/interdisciplinares e proporcional à valorização de avaliações e de conteúdos historicamente hierarquizados: maior tempo em sala de aula e pouca frequência de outras atividades extraclasse, conforme evidenciam as falas dos alunos, de passarem mais tempo dentro da sala e de que raramente são proporcionadas muitas atividades fora da sala, e o pouco apoio a atividades de pesquisa e extensão.

Contraditoriamente à baixa frequência com que as atividades integradoras/interdisciplinares são realizadas, os professores apontaram que essas atividades trazem resultados positivos para o aprendizado dos alunos, pois os discentes se envolvem e aprendem mais. Os alunos também apontaram esse tipo de atividade como positiva para o aprendizado, pois os auxiliam na compreensão dos conceitos e também pelo fato de ocorrer mudança no espaço e na rotina de sala de aula.

Apesar dos pontos positivos da realização de atividades integradoras/interdisciplinares, elas são pouco promovidas pela gestão do campus, fato que é apresentado pelos próprios gestores, como “há poucas iniciativas e

alguns projetos isolados” e também pelos professores. Percebe-se, pois, que embora prescritos no projeto do curso, não se tem planejamento e organização das atividades ao longo do ano. Essas questões implicam na gestão do currículo e da integração, pois a interdisciplinaridade e a realização de atividades integradoras possibilitam a promoção da integração.

Com a pouca integração, ocorre a ampliação da fragmentação, de maneira que se reflete no elevado número de atividades e conteúdos de cada componente curricular. Para os professores entrevistados, a instituição faz com que os alunos sejam autossuficientes, que adaptem-se à rotina de estudos que exige o curso no entanto, nem todos conseguem se adequar aos tempos de cada professor/componente curricular. Outro docente levanta a questão de que, ao chegar ao Instituto, os alunos encontram a realidade diferente da qual estavam acostumados necessitando se adaptar às exigências e à realidade do IFES.

Os reflexos dessa realidade se fazem perceber, como já apontado anteriormente, no quantitativo de avaliações que os alunos realizam, acarretando em reprovações. No ano de 2016, o curso técnico em edificações teve 58 alunos em regime de dependência na disciplina de Matemática e 20 em Física¹³. Cabe destacar que o aluno em regime de dependência em uma disciplina é aquele que reprovou em um determinado componente curricular no ano anterior, após a realização das avaliações parciais e, não alcançando o rendimento para aprovação, realiza a prova final e, não logrando alcançar o coeficiente, o aluno é reprovado nesse componente, no entanto, pode prosseguir os estudos no ano subsequente e cursar novamente a disciplina na qual foi reprovado no ano anterior (IFES, 2016).

Para atender a essas demandas e exigências de estudos que o curso exige, os alunos apresentaram diferentes estratégias de auto-organização dos tempos de estudo: desde a uma rotina de horários de estudos e estabelecimento de parcerias; estudo dos conteúdos que possuem maiores dificuldades a “matar aula” para estudar para as avaliações.

¹³ Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus Colatina.

Nessa perspectiva, a necessidade dos alunos de encontrarem diferentes estratégias de organização para atender às demandas do curso vão de encontro ao apresentado pelos professores, de que a instituição faz com que os alunos se tornem autossuficientes, necessitando se adaptar à rotina e às exigências do curso.

Infere-se que uma das causas dessa alta demanda do curso se relaciona com o quantitativo de componentes curriculares e a pouca integração desses componentes entre si. O quantitativo de componentes curriculares reflete o elevado número de avaliações. Conforme já evidenciado, o aluno chega a realizar aproximadamente 157 avaliações em um único ano do curso técnico em edificações. Esse alto número de avaliações acarreta em estratégias como a apresentada pelo aluno 7, que estuda para uma avaliação no horário de aula de outro componente curricular.

O elevado número de disciplinas e atividades possui impacto na permanência dos alunos bem como no desenvolvimento dos alunos no curso. Dos 11 alunos que responderam ao questionário, quatro já reprovaram em algum componente curricular ao longo do curso e exatamente quatro alunos também já pensaram em abandonar o curso.

Não negamos a necessidade de que os alunos organizem os estudos e tracem estratégias de aprendizagem. Ao contrário, é preciso que a instituição desenvolva estratégias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, o qual perpassa pela promoção e consolidação da integração.

A implementação e o funcionamento do ensino médio integrado é complexo e perpassa por diferentes aspectos que impactam o cotidiano e o fazer pedagógico. Nessa direção, os dados obtidos por intermédio da pesquisa de campo com professores, alunos e gestores do curso técnico em edificações evidencia as contradições e a complexidade da integração que perpassa pelas pessoas, pelo conteúdo, pelos tempos e pelos espaços.

As concepções das pessoas acerca da integração apresentou o ensino médio integrado em relação dicotômica: ora como preparação para o vestibular; ora para o exercício da cidadania; ora em relação de integralidade: para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e demais dimensões do ser humano. No

tocante aos conteúdos, a matriz curricular evidenciou a ênfase em conteúdos constituídos historicamente como mais valorizados na sociedade por sua importância nas avaliações de acesso ao ensino superior.

Os dados ainda apresentaram que a realização de atividades integradoras/interdisciplinares ocorrem com pouca frequência no curso e que necessitam serem promovidas pela gestão do campus, de maneira que possibilite e potencialize a integração dos conteúdos de ensino. A pouca frequência dessas atividades implicam na organização e na motivação discente: o elevado número de avaliações decorrente do empilhamento dos conteúdos faz com os alunos cheguem a realizar 153 avaliações em um único ano.

Esse quantitativo de avaliações compromete o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que, para atender a esse quantitativo de demandas, os alunos adotam estratégias que prejudicam o seu aprendizado, como a utilização de horário de um componente curricular para estudar para a avaliação de outro componente curricular, e o número de alunos reprovados, que é elevado.

Em que pese as complexidades da integração no interior do curso técnico em edificações do campus Colatina, apresenta-se como a possibilidade de cumprimento do dever do estado de oferta de ensino médio e da educação profissional e como direito de acesso da população da cidade e da microrregião à formação para a cidadania e à qualificação para o trabalho.

8. CONCLUSÃO

A presente pesquisa possuiu por objetivo analisar a oferta e o funcionamento do curso técnico integrado em edificações do campus de Colatina, a partir de 2004. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, elencaram-se, como etapas intermediárias, analisar a política de oferta de cursos e modalidades de ensino tendo em vista a contraposição verticalização x integração no contexto das demandas educacionais, econômicas e sociais locais. Além disso, também considerou-se necessário analisar a integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio tendo em vista os processos de justaposição e fragmentação curricular na visão dos gestores, docentes e discentes no contexto do curso técnico em edificações no IFES campus Colatina.

Com o fito de percorrer esse caminho, lançou-se mão da pesquisa qualitativa, que possibilitou maior aproximação com o lócus de pesquisa e com a realidade da implementação e do funcionamento do ensino médio integrado no IFES campus Colatina. O estudo pautou-se, ainda, pela pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de diferentes fontes para compor a base de dados. Dentre as fontes, destacam-se a legislação educacional que possibilitou o panorama da educação a partir da perspectiva legislativa e normativa. As fontes ainda englobaram os documentos institucionais do IFES e informações disponibilizadas pelo INEP, pelo Instituto Jones dos Santos Neves, pelo Portal da Transparência Pública, outras informações disponível em domínio público em sítios da rede mundial de computadores (internet).

Dentre as técnicas utilizadas na pesquisa in loco, utilizamos a entrevista, realizada com cinco professores do curso técnico em edificações. As entrevistas realizadas com os professores possibilitou acesso a informações que não podemos encontrar nos documentos, como a realidade e a materialidade da implementação e funcionamento do ensino médio integrado. A utilização do questionário com os alunos possibilitou abarcar a visão dos discentes acerca da realidade vivenciada por eles no cotidiano dos quatro anos de curso bem como ampliar a amostra de informações. O questionário também foi utilizado com os gestores do curso e nos auxiliou na aproximação de entender como os gestores atuam no ensino médio integrado.

O presente trabalho pautou-se na concepção teórica-metodológica marxista, a qual concebe a educação e o trabalho a partir de uma perspectiva indissociável e como síntese de múltiplas determinações do real, o qual faz parte de um todo concreto. Partindo desse pressuposto o ensino médio integrado enseja uma educação que concebe uma escola única em que não se tenha distinção de classes e uma educação politécnica, que possibilite a apreensão de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que presidem a produção moderna em sua unidade.

Ainda entre os pressupostos do ensino médio integrado encontra-se a possibilidade de construção de um currículo que rompa com uma visão fragmentada e dicotômica da realidade, que se traduzem em uma formação unilateral desconsiderando os múltiplos aspectos e dimensões que compõem o ser humano. Um currículo integrado enseja a formação humana e omnilateral do indivíduo, considerando-o em suas múltiplas dimensões (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Apesar da possibilidade de oferta do ensino médio integrado, esta forma de oferta da última etapa da educação básica passa por desafios e limites na materialização dessa formação.

No âmbito das normatizações, apesar das contradições dos documentos legislativos, o ensino médio integrado encontra em certa medida, base para o seu funcionamento e oferta. Por outro lado, esta formação tem sido amplamente combatida por intermédio do fomento de programas para a educação profissional que visam ao aligeiramento da qualificação e à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, como por exemplo o PRONATEC em âmbito nacional e o programa Bolsa SEDU, em âmbito estadual. Contribui para a retração, a não-consolidação e o esvaziamento do EMI e a atual reforma do ensino médio.

Uma das possibilidades para a ampliação do direito ao ensino médio e à educação pública de qualidade é a expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Na criação dos Institutos Federais constitui-se como uma das finalidades dessas instituições a prioridade da oferta na forma integrada, reservando para o cumprimento de tal objetivo 50% das vagas ofertadas pela instituição.

No estado do Espírito Santo evidencia-se, por intermédio dos dados apresentados na presente pesquisa, a expansão e o crescimento do IFES, tanto na oferta de educação profissional técnica de nível médio quanto na oferta em nível superior de graduação e pós-graduação. Tal crescimento pode ser observado em nosso lócus de pesquisa o qual seja o campus Colatina.

O campus de Colatina do IFES localiza-se em uma região que possui, de acordo com os dados do Instituto Jones dos Santos Neves, em 2013, 10.484 pessoas em idade entre 15-17 anos, sendo que possui apenas 7.608 matrículas no Ensino Médio, distribuídas em 13 escolas, ou seja, em 2013, havia 2.876 pessoas em idade de frequentar o ensino médio na região sem estar matriculados nessa etapa da educação básica. Somente no município de Colatina, onde está instalado o campus do IFES, em 2013 havia 6.032 pessoas em idade entre 15-17 anos e apenas 4.689 matrículas no ensino médio, das quais apenas 961 dessas matrículas são da rede federal (Tabelas 11, 12 e 13).

Apesar de ocorrer o aumento da população da faixa etária de 15-17 anos na cidade de Colatina, (Tabela 12) ocorre a redução da oferta do ensino médio nesse município (Tabela 13). Os dados ainda apontam para demanda por uma educação básica não só do município de Colatina, mas da microrregião Polo Colatina, devido ao déficit de vagas nos demais municípios que compõem a microrregião. O município de Colatina ainda apresenta a redução do papel do governo do estado na oferta do ensino médio, já que há retração das matrículas da rede estadual no período de 2012 a 2016, de 3.454 matrículas em 2012 para 2.997 matrículas em 2016 (Tabela 13).

A possibilidade de oferta de uma educação básica de qualidade, ancorada no princípio da formação humana e que não seja apenas restrita para o trabalho, por intermédio do ensino médio integrado, é ofertado apenas em duas cidades da região. Nesse sentido, o direito de acesso da população à essa formação é restringida. E, no caso da oferta estadual na cidade de Colatina, tem sido reduzida.

A oferta federal na cidade de Colatina materializa-se por intermédio do Instituto Federal do Espírito Santo. Os institutos federais criados no ano 2008, a exemplo dos Cefets criados nos anos 1970 e expandidos na década de 1990, possuem no seu menu e portfólio acadêmico-escolar vários objetivos formativos que lhes permite, e

ao mesmo tempo lhes obriga, atuar em várias áreas tecnológicas ofertando da educação básica ao nível superior por meio de cursos de qualificação profissional e ou Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos técnicos (integrados regular, integrados PROEJA, subsequentes e/ou concomitantes), cursos superiores (tecnólogos, licenciaturas e bacharelados), além da pós-graduação (lato sensu e/ou stricto sensu).

Além do ensino, pesquisa e extensão, em cada campus constitui-se um quadro de oferta que resulta em geral de uma articulação complexa de demandas, necessidades e capacidades humanas e tecnológicas, as quais definem no contexto de pressões sociais da comunidade-localidade e dos arranjos produtivos locais específicos e interesses internos que definem quais cursos ofertar.

A indução de políticas por parte da União bem como interesses tecno-burocráticos se articulam no sentido de definir um leque específico de oferta escolar em cada unidade de ensino, o que nem sempre se constitui de modo harmônico e com base em interesses da maioria da sociedade podendo revelar muitas disputas quanto aos projetos educativos de educação e de sociedade.

Formalmente e legalmente, a integração vertical tipificada na lei de criação dos institutos permite muitas possibilidades de modo que muitos IFs atuam em áreas diferentes com muitos campi também diferenciados entre si. Algumas obrigações impõem limites que se aplicam ou não aos Ifs, o que não se aplica do mesmo modo em cada campus. Os campi entre si possuem diferentes conjuntos de relações que levam a processos de escolhas de cursos, áreas e níveis que nem sempre são democráticos e/ ou adequados aos interesses da maioria da sociedade.

Em nossa hipótese inicial consideramos importante tentar evidenciar que tanto intracampi quanto intercampi as escolhas por tipos de cursos enseja processos de disputa que se orientam por interesses diferentes. Aqui destacamos a tendência de escolha pela verticalização da oferta no nível superior em detrimento das outras ofertas, sobretudo os cursos técnicos integrados, os quais estariam sendo reduzidos perdendo assim espaço na oferta escolar por cursos de tecnologia, engenharia, mestrado e doutorado.

Esse movimento tem muito a ver com o modo pelo qual se deu e vem se dando o processo histórico de expansão. Para tanto, é necessário discutir o movimento que configurou os atuais Institutos Federais, tendo em vista a lei de criação dessas instituições. Questionamos, como se deu essa expansão em nível superior? E mais, especificamente, como ela influencia a oferta dos cursos integrados? Nesse sentido, cabe aqui resgatar a concepção de formação que se pretende com o ensino médio integrado e a concepção de formação para o nível superior. Essa distinção, ao nosso ver, é importante tendo em vista a dualidade histórica que perpassa a educação brasileira, de uma formação em nível superior para alguns e a formação profissional, para outros. Com essa perspectiva de dualidade, nos questionamos em que medida ao alçar os IFs à condição de instituições de nível superior não se está reforçando essa questão presente na educação brasileira.

No bojo da implementação da verticalização intuímos um processo de desintegração da oferta de cursos técnicos em relação ao ensino médio, que tenderia não apenas para sua fragmentação como redução da oferta de ensino médio e simultânea predominância dos técnicos (isolados) concomitantes e subsequentes. Acreditamos que o processo de verticalização dos Institutos Federais possibilita a ampliação da oferta de educação profissional em diferentes níveis, mas por outro lado ao otimizar os recursos disponíveis, tanto humanos e/ou materiais, e direcioná-los para o ensino superior, restringe e define os recursos da educação básica, no caso aqui analisado, do ensino médio integrado.

Dentro desse contexto de expansão e verticalização dos Ifs, podemos perceber a partir dos dados de matrícula, que no campus Colatina a oferta de cursos de nível superior têm sido priorizada em detrimento de outras ofertas formativas de nível básico, como no caso dos cursos técnicos de nível médio. Assim, podemos perceber que a verticalização no campus Colatina tem priorizado a oferta formativa “para cima”, ou seja, de cursos de nível superior. Corroboramos com esta nossa hipótese os dados de matrícula, nos quais podemos perceber que há relação direta do aumento de matrículas no nível superior na retração das matrículas de nível médio, principalmente nos cursos do PROEJA e ensino médio integrado. Nesse sentido, podemos perceber que proporcionalmente ao aumento das matrículas em nível superior há retração nas matrículas dos cursos integrados.

Também destacamos que na contramão da extinção de cursos integrados, no caso o PROEJA, há o aumento de cursos de nível superior. Conforme apresentado na Tabela 14, em 2008, ano de criação dos Institutos Federais, o campus possuía apenas um curso de nível superior e um de pós-graduação, e, no ano de 2015 o campus contava com cinco cursos de graduação. Salientamos que um dos princípios da verticalização é a otimização de recursos (humanos e/ou materiais), de modo que, ao se priorizar a expansão e diversificação da oferta em nível superior necessariamente há o deslocamento de recursos dos demais níveis formativos para este nível, implicando, assim, na organização e na gestão dos demais cursos e influenciando diretamente no trabalho docente, tendo em vista que neste processo o trabalho docente é parcelado e fragmentado.

Ainda no tocante à pesquisa in loco no campus Colatina, a partir da triangulação das informações do Plano de curso e da visão dos sujeitos (professores, gestores e discentes) do curso técnico em edificações, evidenciou-se por intermédio dos dados obtidos, os limites, as possibilidades e os desafios para a consolidação da integração.

Tal processo de integração no curso analisado perpassa pelos desafios da implementação do currículo integrado. Nesse sentido a matriz curricular do curso possui a priorização dos componentes curriculares da formação geral, evidenciado pelo maior tempo destinado a este núcleo do currículo bem como pelo quantitativo de aulas distribuídas para este núcleo durante os quatro anos letivos, bem como da distribuição do tempo de do quantitativo de aulas para o núcleo profissional ao longo destes quatro anos. Nesse contexto, a distribuição dos tempos e das aulas indicam o processo de justaposição: nos três primeiros anos a carga horária maior é do núcleo propedêutico e no 4º ano o tempo maior é destinado ao núcleo profissional.

Nesse direcionamento a pesquisa aponta, a partir das entrevistas com os professores e dos questionários com os alunos e gestores, a dupla função da instituição. Para uns a educação ofertada é de formação propedêutica com a adição da formação técnica; para outros é a de apenas formação técnica; evidenciou-se também a dupla função: de formação para a cidadania e para o exercício profissional.

Os limites para a consolidação da integração do curso técnico em edificações também perpassa pelo desconhecimento acerca do que seja o ensino médio integrado pelos sujeitos do nosso universo de pesquisa. Este desconhecimento acerca do real significado do que seja integração resulta da dualidade que se encontra no cerne do curso, em que a matriz curricular possui maior ênfase nos componentes curriculares de formação geral nos três primeiros anos e os componentes do núcleo técnico no último ano, corroborando com a perspectiva de separação do ensino médio da educação profissional.

Ao se separar o curso técnico em edificações em dois cursos, por intermédio da justaposição do currículo, se levanta o questionamento acerca da função social do Instituto de formação para o exercício da profissão ou de preparar para os exames de acesso ao nível superior.

Outra limitação e desafio para que se realize a integração no curso diz respeito à gestão do espaço-tempo e à gestão do currículo e dos conteúdos de ensino. A pesquisa aponta a pouca articulação e integração entre as pessoas, mais especificamente os docentes, do núcleo propedêutico e do núcleo técnico, evidenciado tanto pela separação física que dificulta a integração das pessoas, quanto na promoção e planejamento das atividades integradoras/interdisciplinares.

A possível desarticulação entre o núcleo propedêutico e o núcleo técnico, influencia na gestão do tempo-espaço: os alunos passam mais tempo em sala de aula e realizam poucas atividades integradoras/interdisciplinares, propiciando a cultura escolar com ênfase nas avaliações.

A pouca frequência que ocorre tais atividades enseja na ampliação do número de atividades, conteúdos e avaliações individualizadas e isoladas: em apenas um ano os alunos chegam a realizar 153 atividades avaliativas. Esta concepção centrada na avaliação e no academicismo se opõe ao trabalho como princípio educativo, no qual o trabalho é o eixo central das ações e atividades de ensino articulando as demais dimensões, como a ciência, a tecnologia, a ciência e a cultura.

Além de ensinar a fragmentação, tal processo implica na auto-organização dos alunos para atender a essas demandas. Durante a pesquisa evidenciaram-se as

diferentes estratégias adotadas pelos alunos para dar conta dos conteúdos dos 28 componentes curriculares e dos diversos instrumentos avaliativos. Dentre tais estratégias há tanto a organização de horários de estudos quanto há a perca de horários específicos de alguma disciplina para o estudo dos conteúdos avaliativos de outro componente curricular. Nesse contexto, o papel da gestão para a promoção e a consolidação é de fundamental importância tendo em vista que a organização da integração perpassa pelo compromisso da gestão em assumir esse projeto de ensino e, conseqüentemente, possibilitar condições propícias para o desenvolvimento das atividades integradoras/interdisciplinares.

Por fim, em que pese os limites e os desafios para a implementação do ensino médio integrado, há de se pensar e desenvolver ações tanto a nível institucional quanto a nível tanto dos núcleos propedêutico e profissional que compõem o curso, para a consolidação e o fortalecimento do ensino médio integrado na rede federal.

Tal direcionamento se faz necessário tendo em vista que o ensino médio integrado possibilita uma formação ampla e enseja a formação politécnica. Nesse sentido o EMI possibilita uma educação que não apenas atenda aos ditames do mercado, mas que também contemple as demais dimensões, como a ciência, a cultura e a tecnologia. Neste entendimento o EMI apresenta-se como um contraponto à atual concepção de educação preconizada pela reforma do ensino médio. Reiteramos que a reforma se opõe à concepção de formação integrada e ao ensino médio integrado e, conseqüentemente, fere o direito de acesso à formação humana e integral. Nesse direcionamento, o ensino médio integrado constitui-se como a efetivação da integralidade do direito de acesso à formação para a cidadania e para a qualificação para o trabalho preconizados nos direitos sociais conquistados.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Florianópolis: 2015

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS): 2014

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009

ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. págs. 09-19

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Goiânia: 2013

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 7ª reimpr. da 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007a

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Apresentado em 27 de novembro de 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=653F2DF44CBFA52985C01F2F5236C8D4.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filenome=PL+6840/2013

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e das outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 24 de julho de 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art.214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. **Lei Federal nº 11.741**, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, 17 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras Providências. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de novembro de 1996, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no currículo do Ensino Médio Integrado à educação profissional na escola estadual de educação profissional Rodrigues Braz** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2014.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades. **31ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Caxambu: 2008

CEFETES. **Plano de curso Técnico Integrado com Construção Civil com Ensino Médio**. Colatina: 2007

CEFETES. **Relatório de Gestão 2008**. Vitória: 2009. Disponível em: http://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2008.pdf

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 49. jan.-abr. 2012

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.8, p. 27-41, jan./jun. 2011

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Revista Educação e Sociedade**, vol.31 nº. 111 Campinas abr./jun. 2010

COLATINA. Sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Colatina. S.D.. Disponível em: <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=historia>. Acesso em: 05/09/2017

DALLA, Monica Rambalducci Sily. **Entre os ordenamentos legais e a realidade vivida: o caso do CEFETES-Uned/Colatina.** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças.** FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2012b. Pág. 57 – 82

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2010b

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** págs. 267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3.ed. – págs. 21-56. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set.-dez. 2009

GRILLO, Magno Souza. Integração Curricular: **Um estudo sobre o Curso Técnico de Nível Médio de Mecatrônica do Campus Charqueadas IFsul** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: 2012

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo/SP: Boitempo, 2011

HIRSCH, Joachim. **Teoria Materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado.** Rio de Janeiro: Revan, 2010

HYPOLITO, Alvaro Luiz Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.2, pp.535-547, Set. 2010/Mar./2011

IBGE. **Cidades.** S.d. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320150>. Acesso em: 09/08/2017

IBGE. Indicadores Harmonizados PNAD (1990 a 2014). Trabalho e rendimento das pessoas de 15 anos ou mais de idade e outros temas. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default_indicadores_harmonizados.shtm. Acesso em: Junho de 2017

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019.** Vitória: 2014a. Disponível em: http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf

IFES. **Projeto do curso técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.** Colatina: 2014b

IFES. **Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES.** Vitória, 2016. Disponível em: http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/regulamentacao_organizacao_didatica/rod_tecnicos_2016.pdf

IFES. **Relatório de Gestão do exercício de 2016.** Vitória: 2016. Disponível em: http://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_ifes_2016.pdf

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2000-2016).** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: Março de 2017

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. (E.S.) **Dinâmica Urbano Regional do Estado do Espírito Santo.** 2011. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/1100-dinamica-urbano-regional-do-estado-do-espírito-santo> . Acesso em: 04/08/2017

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. (E.S.) **Indicadores do Plano Municipal de Educação.** 2015. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4297-plano-estadual-e-municipal-de-educacao-2>. Acesso em: 04/08/2017

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Elementos para diagnósticos municipais.** 2000. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120828_ij00909_8_microrregiaoopolocolatina.pdf

IVO, Andressa Aita. **Ensino Profissional e Educação Básica: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA)** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas: 2010

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília: 2017. V. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Franci Izanny de Brito Barbosa. **Revelações e contradições entre concepção e gestão do currículo em um curso técnico no IFRN, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: 2014

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização (Capítulo 5) . In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. págs. 255-275. 1ª edição revista. São Paulo: Boitempo, 2015

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia em geral, em especial a Filosofia Alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. págs. 85-87. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2013

MEC/CNE. **Resolução nº 3**, de 30 de Setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, Aprovado em 04 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial da União de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de Janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, jan./jul. 2012

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2014): Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista HOLOS**. Natal/RN, v. 2, n. 28, p. 114-129, mar./abr. 2012

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez. 2015

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado e subdesenvolvimento industrializado: Esboço de uma economia política periférica**. São Paulo: Brasiliense, 1977

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Págs. 255-291. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Porto de Galinhas: 2012

POULANTZAS, Nicos. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado In: POULANTZAS, Nicos. (Org.) **O Estado em crise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. págs. 20-43

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação**: Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 207-218. jan-abr: 2014a

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. – págs. 107-128. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Plano Estadual de Educação Profissional – PEP 2010**. Vitória: 2009

SILVA, Estácio Moreira. **A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O Caso de Guanambi** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília: 2009

SILVA, Mônica Ribeiro. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im) possibilidades do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. págs. 71-89

SOUZA, Maria de Araujo Medeiros. **Ensino Médio Integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2014.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma Unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco: 2015

YUKIZAKI, Suemy; CRISTIANO, Francisco Silva. Os desafios de uma nova grade curricular para o PROEJA. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.45-60, set./dez. 2012

APÊNDICE A – TABELAS

Tabela 1A – Dados populacionais Brasil e Espírito Santo

Pessoas de 15 a 17 anos de idade ocupadas (em 1 000 pessoas) – Brasil (2011-2015)	
Ano	Total de pessoas
2011	2 472
2012	2 566
2013	2 253
2014	2 339
2015	1 933
Pessoas de 15 a 17 anos de idade - Espírito Santo	
Ano	Total de pessoas
2007	186.159.00
2008	198.786.00
2009	180.570.00
2010	181.920.54
2011	193.695.00
2012	189.027.00
2013	193.108.00

Fontes: Indicadores Harmonizados Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios – IBGE; Instituto Jones dos Santos Neves, Indicadores do Plano Estadual de Educação, 2015

Tabela 2A - Total de Matrículas da Educação Profissional por ano (2010 a 2016) – Brasil e Espírito Santo

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	924.670	993.187	1.605.608	1.667.685	1.945.006	1.917.192	1.859.940
Espírito Santo	22.288	29.626	45.940	48.519	49.997	46.811	41.968

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP. Acesso: Março de 2017.

Tabela 3A – Conclusão por nível/modalidade – campus Colatina

Ano	EMI	Concomitante	PROEJA	Graduação	Pós-graduação
2010	85	94	14	31	0
2011	112	95	31	11	398
2012	105	106	26	39	441
2013	132	42	35	22	0
2014	95	68	7	10	434
2015	87	64	1	12	334

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina

Tabela 4A – Fluxo Escolar do curso Técnico Integrado em Edificações – campus Colatina

Ano	Matriculados	Ingressantes	Matrículas Reativadas	Matrículas Trancadas	Transferên- cias Cedidas	Evasão	Matrículas Canceladas	Concludentes	Reprovados
2010	288	64	0	0	4	0	7	61	39
2011	317	60	15	8	13	0	22	56	27
2012	308	84	0	4	0	19	18	70	17
2013	263	65	1	0	4	4	11	67	31
2014	241	64	0	2	2	0	8	44	33
2015	254	69	0	1	0	0	18	42	34

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do campus de Colatina

Tabela 5A - Relação candidato/vaga dos cursos técnicos em edificações (integrado e concomitante) e bacharelado em Arquitetura e Urbanismo – campus Colatina (2010-2017)

	Curso	Inscritos	Vagas	C/V
2017	Técnico em Edificações Integrado	166	36	4,61
	Técnico em Edificações Concomitante	83	32	2,59
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	364	32	11,38
2016	Técnico em Edificações Integrado	247	36	6,86
	Técnico em Edificações Concomitante	57	32	1,78
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	673	32	21,03
2015	Técnico em Edificações Integrado	322	68	4,74
	Técnico em Edificações Concomitante	104	36	2,89
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	930	32	29,06
2014	Técnico em Edificações Integrado	317	64	4,95
	Técnico em Edificações Concomitante	108	32	3,38
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	482	32	15,06
2013	Técnico em Edificações Integrado	360	64	5,63
	Técnico em Edificações Concomitante	Não houve oferta		
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	581	32	18,16
2012	Técnico em Edificações Integrado	334	57	5,86
	Técnico em Edificações Concomitante	193	32	6,03
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	598	32	18,69
2011	Técnico em Edificações Integrado	419	57	7,35
	Técnico em Edificações Concomitante	Não Informado		
2010	Técnico em Edificações Integrado	334	64	5,22
	Técnico em Edificações Concomitante	101	24	4,21

Fonte: Editais dos processos seletivos do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/processosseletivos/alunos>. Acesso em: 04/08/2017

APÊNDICE B – Quadros Revisão de Literatura

Quadro 1B – Teses e Dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Autor	Título	Enfoque	Ano
FREITAS, L. A. de A.	Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada: Perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora (Tese)	Estuda a identidade profissional dos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal e as possibilidades e potencialidades da construção de um organismo coletivo	2016
FREITAS, F.M.B.	A gestão do cuidado na formação do enfermeiro : reflexões à luz do pensamento complexo (Dissertação)	Analisa o currículo integrado do curso de Enfermagem de uma Universidade Pública do Sul a partir do tema transversal gestão do cuidado	2016
AMARAL, A.R.	Formação interprofissional nos cursos de graduação em saúde em São Paulo (Dissertação)	Analisa a Educação Interprofissional em Saúde em cursos de graduação da área de saúde em Instituições de Ensino Superior da região metropolitana de São Paulo	2016
PRADO, S.R.	Estratégias de expansão de Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil: Estudo de Caso do curso de Bacharelado em Administração (Dissertação)	Analisa o processo de crescimento de uma Instituição de Ensino Superior privada no período de 1996 a 2015 tomando como foco o curso de bacharelado em Administração	2016
VASCONCELOS, R. M. O. T. de.	Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma Unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco (Dissertação)	Analisa a prática docente no Ensino Médio Integrado e como essa prática retrata a integração expressa nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	2015
SOUZA, F. E. de.	Educação Profissional e Tecnológica: Análise do PRONATEC no Câmpus de Paraíso do Tocantins IFTO (Dissertação)	Analisa a política do PRONATEC implementada no IF-Tocantins a partir dos cursos FIC, e os resultados na vida profissional, educacional e social dos egressos.	2015
DIAS, D. R.	Multiletramentos e Usos das TDIC: Um estudo de caso do IFMG Campus Ouro Preto – Mg (Dissertação)	Estuda a relação do aluno com o Multiletramento e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino Médio Integrado.	2015
ALVES, R. M.	Estratégias de ensino aprendizagem em um currículo integrado de enfermagem: diferentes formas de construir conhecimento (Dissertação)	Analisa o processo de desenvolvimento do conhecimento de estudantes do curso de Enfermagem da UEL	2015
PALMA, L.C.	Aprendizagem Transformadora Sustentável : integrando processos de	Propõe o uso de framework do processo de mudanças nos cursos da área de gestão, com	2015

	ensinoaprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade (Tese)	foco na sustentabilidade, visando à aprendizagem transformadora	
SILVA, F. L. G. R. da.	Identidade Profissional dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina (Tese)	Estuda a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de modo a poder contribuir com a construção de uma identidade docente.	2014
SOUZA, S. A. de.	Ressignificando o Ensino de Inglês Instrumental em Contexto Profissional de Nível Médio: Uma Proposta Baseada em Sequência Didática (Dissertação)	Estuda o ensino de inglês técnico em um Instituto Federal, nos cursos técnicos integrados de nível médio e um curso técnico concomitante e buscou-se compreender como o ensino de inglês a partir de sequência didática possibilita e favorece a aprendizagem da língua inglesa.	2014
SILVA, M. G. P.	A Formação de Trabalhadores de Nível Médio na Perspectiva da Politecnia: A Contribuição da Proposta de Educação do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio De Janeiro (Dissertação)	Analisa a formação ofertada pelo Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a aproximação do conceito de politecnia a essa formação ofertada.	2014
SOUZA, M. de A. M.	Ensino Médio Integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo (Dissertação)	Investiga o processo de implementação da política pública de Educação Profissional e as práticas de gestão para gerenciar o currículo integrado na rede estadual de Pernambuco.	2014
BRAZ, A.Â. A.	Desafios no currículo do Ensino Médio Integrado à educação profissional na escola estadual de educação profissional Rodrigues Braz (Dissertação)	Analisa a gestão do currículo integrado e investiga as condições de trabalho para o desenvolvimento da integração em uma escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará.	2014
MARTINS, F. I. B. B.	Revelações e contradições entre concepção e gestão do currículo em um curso técnico no IFRN, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Dissertação)	Analisa comparativamente os sentidos atribuídos pelos estudantes do PROEJA, o currículo proposto e o currículo implementado no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRN.	2014
JACOMETT E, E. A. B.	Inovação curricular em curso de pós-graduação lato sensu em Gestão de Negócios (Tese)	Estuda o currículo do curso de Pós-Graduação em Gestão de Negócios com o intuito de desenvolver um currículo inovador compartilhado.	2014
SIMÕES, T.R.	O ensino da gestão do cuidado à luz do pensamento complexo (Dissertação)	Analisa o ensino da gestão do cuidado no curso de Enfermagem que possui currículo integrado à luz do	2014

		pensamento complexo de Edgar Morin	
SANCHEZ, Y.C.S.	A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo (Tese)	Analisa a gestão, composta pelo Conselho Gestor e pelo Colegiado de Integração, do Centro Educacional Unificado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	2014
VASCONCELOS, A.A.	Educação Integrada ao desenvolvimento local: possibilidades e desafios para a gestão municipal (Dissertação)	Indica possibilidades de integração da educação ao desenvolvimento local de cidades de pequeno porte, a partir da implementação de um currículo integrado	2014
ALVES, A.A.M.	A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática (Dissertação)	Analisa a reforma educacional da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e as suas implicações na reestruturação do currículo na prática da sala de aula	2014
MOSNA, R.M.	Avaliação da política pública "programa mais educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (Tese)	Analisa a implementação e a gestão do Programa "Mais Educação" em escolas da rede estadual na cidade de Gravataí em Curitiba.	2014
SILVA, M. R. F. da.	O Processo de Implementação da Educação Profissional Integrada do Ensino Médio em Pernambuco: O caso da Escola Técnica Estadual Cícero Dias (Dissertação)	Analisa a concepção pedagógica do Ensino Médio Integrado na rede Estadual de Educação Profissional de Pernambuco.	2013
ZUKOWSKI, N. B. S.	Estudo Comparativo Entre o Ensino Médio Integrado e o Técnico Subsequente no IFto-Câmpus Palmas: Formação, Empregabilidade, Satisfação (Dissertação)	Analisa comparativamente as diferentes modalidades de oferta de Educação Profissional de nível médio no Instituto Federal do Tocantins.	2013
NICOLODI, E.	Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio: As Reformas Implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010 (Tese)	Analisa a política da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no período de 2000 a 2010, tomando por base os programas Escola Jovem e Ensino Médio Inovador	2013
BERNARDI M, M. L.	Juventude, Escola e Trabalho: Sentidos Atribuídos ao Ensino Médio Integrado por Jovens da Classe Trabalhadora (Tese)	Analisa os sentidos atribuídos à formação pela juventude trabalhadora e a sua relação com o trabalho e a educação	2013
ROCHA, M. B.	A Formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: Trajetórias de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Tese)	Analisa a trajetória de professores das séries iniciais do ensino fundamental	2013
SILVA, A. L. dos S.	Organização e gestão do currículo integrado de um Curso de Enfermagem : pesquisa documental (Dissertação)	Analisa a trajetória de organização e implementação do currículo integrado no curso de Enfermagem da UEL	2013
FARIAS, S. E.	Organização e gestão do curso de enfermagem de uma universidade pública: mediações do gestor em um currículo integrado (Dissertação)	Analisa a organização e a gestão do currículo integrado do curso de enfermagem da UEL.	2013

GUIBUNDA NA, D. H.	Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni (Dissertação)	Analisa as inovações trazidas pela implementação do currículo do ensino básico, particularmente ao ensino básico integrado, na cidade de Maputo em Moçambique	2013
PAULO, C.M.	A formação do profissional de Educação Física e a perspectiva da Saúde Pública (Dissertação)	Analisa a formação ofertada por 5 Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado de São Paulo para formação de educador físico na perspectiva de saúde pública.	2013
ARAUJO, M.E.	Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional (Dissertação)	Verifica a gestão do currículo com foco no letramento digital em escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Paraná	2013
CARDOSO, J.C.M.	Plano de Ação Articulada (PAR): política sistêmica do PDE o município de Portel no arquipélago de Marajó (Tese)	Analisa o Plano de Ações Articuladas e suas implicações nas ações do plano municipal de educação e na gestão educacional municipal da cidade de Portel no Maranhão.	2013
BUQUE, S.L.	Conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura em geografia da Universidade Pedagógica-Maputo (Tese)	Problematiza a formação ofertada no curso de Licenciatura em Geografia e o processo de construção do conhecimento docente nessa área de formação	2013
FREITAS, A. K. A. de	A Formação Técnica de Nível Médio na Escola Técnica do Agreste – PE (Dissertação)	Analisa a concepção de Educação Profissional que fundamenta a atuação da Escola Técnica do Agreste de Pernambuco.	2012
GRILLO, M. S.	Integração Curricular: Um estudo sobre o Curso Técnico de Nível Médio de Mecatrônica do Campus Charqueadas IFsul (Dissertação)	Estuda o currículo integrado do curso Técnico em Mecatrônica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.	2012
SANTOS, F. P.	Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma Análise da Disciplina Matemática (Dissertação)	Analisa a disciplina Matemática no Ensino Médio Integrado na perspectiva de um ensino unitário, visando contribuir para efetivação dos objetivos dessa modalidade de ensino.	2012
COELHO, J. E.	A Desvinculação dos Ensinos Médio e Técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina Unidade Florianópolis a Partir do Decreto Nº 2.208/97 (1997-2004) (Dissertação)	Analisa a implementação da reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir do Decreto 2.208/97	2012
BUSS, C. da S.	As mudanças Curriculares no Curso Técnico em Agropecuária do CAVG produzidas pelas Reformas de 1997 e 2004 e suas implicações na disciplina e no ensino de Física (Dissertação)	Analisa o ensino de física a partir do currículo de física e as implicações das reformas no ensino médio para o currículo de física, a partir dos decretos 2.208/97 e 5.154/04 no IF-Sul-rio-Grandense.	2012
SCHENKEL, C.A.	Gestão Ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de Tecnologia e de	Analisa o perfil profissional dos egressos do curso superior em Gestão Ambiental e o currículo	2012

	Bacharelado (Tese)	dos cursos de Tecnologia e Bacharelado para formação desse profissional.	
SANTOS, J.F.	Marketing na gestão de Bibliotecas Públicas (Dissertação)	Identifica e Analisa a implementação de ferramentas de marketing em bibliotecas públicas da cidade de Salvador na Bahia.	2012
JACOB, N.C.M.	A competência informacional dos estudantes do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (Dissertação)	Analisa a competência informacional de estudantes do curso de Medicina de uma universidade pública do estado do Paraná	2012
MACIEL, L. M. M.	Ensino Médio Integrado no Maranhão: Concepção, Possibilidades e Desafios (Tese)	Estuda o Ensino Médio Integrado na rede estadual do Maranhão a partir da análise em duas escolas da rede pública estadual.	2011
BRITO, E. da S. P.	Formação Integrada no Curso Técnico em Manutenção Mecânica Do IFBA/Salvador: Concepções Teóricas e Possibilidades (Dissertação)	Analisa a concepção de integração no Projeto do Curso Técnico em Manutenção Mecânica – IFBA	2011
MOREIRA, C. C. S.	A opção dos educandos pela formação na Educação de Jovens e Adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho (dissertação)	Analisa o PROEJA e a Educação de Jovens e Adultos e a relação dessa formação com a inserção dos alunos no mundo do trabalho.	2011
COUTINHO, W. C. R.	Neoliberalismo, Política Educacional e Politecnia: Tensões, Contradições e Possibilidades Decorrentes do Decreto N. 5154/04 (Tese)	Analisa a precariedade, as limitações e as possibilidades do Decreto 5.154/04	2011
MIRANDA, J. M.	O Modelo Pedagógico do Curso de Educação Profissional em Agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o Arranjo Produtivo Local – APL (Dissertação)	Analisa o modelo pedagógico do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	2011
BANDEIRA, F. V. C. F.	Concepções e Práticas de Leitura na Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os memoriais de estudantes do IFPB - Campus Cajazeiras (Dissertação)	Identifica as concepções de leitura e escrita dos estudantes do PROEJA no Instituto Federal da Paraíba	2011
GARCIA, C. P.	Cursos Técnicos sob a égide dos Decretos Federais Nº 2.208/97 e 5.154/04: Caso do Campus Rio Pomba - IF Sudeste MG (Dissertação)	Analisa a oferta dos cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrada, subsequente e concomitante. IF-Sudeste de Minas Gerais.	2011
GONZAGA, L.P.	Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física? (Dissertação)	Investiga o processo histórico de aproximação da Educação Infantil e da Educação Física através da Educação Corporal	2011
IVO, A.A.	Ensino Profissional e Educação Básica : estudo de caso da	Analisa a implantação e implementação do PROEJA no	2010

	implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA) (Dissertação)	Conjunto Agrotécnico "Visconde da Graça", identificando os desafios para a implementação do PROEJA	
MEDRADO, L.	Levantamento dos conhecimentos fundamentais à construção de novos referenciais curriculares para a educação profissional na área da histotecnologia (Dissertação)	Analisa o currículo do curso Técnico em Histologia com vistas a uma formação omnilateral, politécnica e voltada para o desenvolvimento do trabalho complexo.	2010
SILVA, E. M.	A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O Caso de Guanambi (Dissertação)	Analisa a implementação do currículo integrado prescrito na realidade do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal.	2009
D'ANGELO, M.	Escola Técnica Federal de São Paulo: A Integração do Saber e do Fazer na Formação do Técnico de Nível Médio (1965-1986) (Tese)	Analisa a integração do saber e do fazer na formação técnica de 1970 a 1980 – ETEF-SP	2008
SCHMIDT, S.M.S.	O processo de formação dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia, nos serviços de atenção básica (Tese)	Analisa a formação em nível superior de profissões que atendem ao Sistema Único de Saúde: Enfermagem, Odontologia e Medicina.	2008
TOASSI, R.F.C.	O embate do processo de implantação de um currículo modular na educação superior : o curso de Odontologia da UNIPLAC, Lages – SC (Tese)	Analisa o processo de construção e implementação da proposta de currículo modular do curso de Odontologia em uma Universidade do Rio Grande do Sul.	2008
GOMES, L. C. F.	Alternativas metodológicas na formação de administradores: a contribuição do uso de softwares integrados de gestão (Tese)	Analisa as possibilidades e desvantagens da utilização de softwares de gestão no currículo do curso de graduação em administração.	2007
BARROS, D. F. de.	Avaliação da Formação dos Agentes Comunitários De Saúde no Brasil (Dissertação)	Averigua a formação do agente comunitário de saúde no Brasil.	2006
AMARAL, M. M.	A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém (Dissertação)	Investiga como se deu o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de educação infantil de Belém	2006

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. (<http://bdtd.ibict.br>)

Quadro 2B – Periódicos acadêmicos da área Trabalho e Educação, Periódicos CAPES e Revistas da área de Educação.

Autor	Título	Enfoque	Ano
DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B.	Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional	Analisa a oferta de educação profissional a partir dos aspectos socioeconômicos.	2016
ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, A. M.	Novos significados para educação profissional e tecnológica no Instituto Federal sul-rio-grandense: a política de criação dos institutos	Analisa a produção de significados, por meio da análise de discurso, no processo de criação dos Institutos Federais.	2016
POUBE, C. M. de S.	PROEJA: trajetória da integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos	Apresenta reflexões a respeito da trajetória das políticas educacionais para jovens e adultos a partir do seu encontro com a educação profissional por meio do (PROEJA).	2015
MORAES, C. S. V.	Trabalho e educação como pauta do GT Trabalho e Educação da ANPED. Algumas considerações sobre o campo de pesquisa	Discute a produção do GT-Trabalho e Educação da ANPED e reflete acerca da relação trabalho e educação.	2015
SCHERER, S. S.	A implantação da proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul	Discute a reforma do ensino implementada no estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de implementar o ensino politécnico e integrado.	2015
SOUZA, D. B. ; ALEKSANDAR, J.	Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no Ensino Médio integrado ao Técnico	Analisa os planos de cursos e ementários dos Institutos Federais.	2015
FERRARI, M.	A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá	Analisa a internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional a partir de convênio com o Canadá	2015
NOSELLA, P.	Ensino Médio: unitário ou multiforme	Analisa o ensino médio a partir do enfoque da escola unitária proposta por Gramsci.	2015
MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. M.; SILVA, M. R.	Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Analisa o ensino médio integrado e as concepções de politecnia e formação integrada.	2015
CORSETTI, B.; VIEIRA, L. O. C.	Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013)	Discute a política para a educação profissional de nível médio implementadas a partir da LDB 9394/96	2015
CONTARINE, M. L. M.; OLIVEIRA, M. A. M.	PRONATEC: estudo de caso realizado em um Curso Técnico de nível médio, em Belo Horizonte	Estuda o PRONATEC, especificamente um Curso Técnico de Nível Médio, ofertado por uma unidade do SENAI.	2014
CIAVATTA, M.	O Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que	Discute acerca dos pressupostos da formação	2014

	lutamos?	integrada, omnilateral e politécnica, trazendo uma perspectiva histórica e uma discussão das disputas na reformulação das DCNEPTNM	
RAMOS, M.	Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores	Discute acerca de como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto de educação para os trabalhadores.	2014
KRAWCZYK, N.	Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública	Analisa as diferentes formas de oferta do ensino médio e o papel do empresariado nas reformulações para o ensino médio.	2014
SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M.	As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias	Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os sentidos sobre trabalho, ciência, cultura e tecnologia nas Diretrizes.	2014
BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C.; TURRINI, J.	Formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da Pedagogia de Projetos	Analisa a pedagogia de projetos desenvolvida no Instituto Politécnico da UFRJ desenvolvido com alunos do Ensino Médio Integrado	2013
ARAUJO, R. M. de L.; COSTA, A.M. R.; SANTOS, M. T.	Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado	Discute acerca do currículo integrado e aponta formas de organização pedagógica que possibilitam a integração curricular.	2013
MOURA, D. H.	Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	Discute o significado do ensino médio na condição de etapa final da educação básica, tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira.	2013
MORAES, C. S. V.	Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação	Analisa a perspectiva histórica da formação de jovens e adultos e as atuais políticas de formação para esse público.	2013
MACHADO, L. R. De S.; VELTEN, M. J.	Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica	Analisa o regime de colaboração no que tange à oferta da educação profissional e tecnológica.	2013
OLIVEIRA, R.	Demandas por qualificação profissional: Recife, segunda metade do século XIX	Analisa a oferta de educação profissional no Recife durante o século XIX.	2013
GUIMARÃES, E. R.; PACHECO, J. A.; SEABRA, F.	Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil	Analisa comparativamente, a política de educação profissional desenvolvida no Brasil e em Portugal.	2013
OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, N.A.A.	Gestor Escolar: a Educomunicação como alternativa de Administração Educacional para o Ensino Médio Integrado	Reflete acerca do papel do Gestor Educacional no processo de desenvolvimento da educomunicação como ferramenta para o ensino médio integrado	2013

HENRIQUE S, P. de T. C.	Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos no Brasil: o futuro pós-aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012	Investiga projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio, a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Para	2012
ARAÚJO, A. B. e SILVA, M. A. da	Currículo integrado na educação de jovens e adultos: apontamentos a partir do mapeamento de uma rede de pesquisas	Analisa as produções acadêmicas acerca do PROEJA, valendo-se do estado da arte, para analisar o currículo.	2012
YUKIZAKI, S.; CRISTIANO, F. S.	Os desafios de uma nova grade curricular para o PROEJA	Analisa o PROEJA ofertado no Instituto Federal de Educação do Maranhão.	2012
PEREIRA, S. C. S. ; PASSOS, G. de O.	Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio	Discute sobre a conformação da educação profissional técnica no Brasil e sua interface com a educação propedêutica de nível médio, preparatória para o ensino superior.	2012
CIAVATTA, M. ; RAMOS, M.	A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres	Discute e analisa criticamente a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio reformulada em 2012	2012
MOEHLECK E, S.	O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações	Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as políticas para o ensino médio	2012
LIMA, M.	A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs	Analisa a política para a educação profissional no governo Dilma.	2012
SILVA, M. R.	A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas	Analisa uma política curricular que visa a integração entre educação profissional e educação geral, tendo com referência o (PROEJA), em implantação no estado do Paraná.	2011
FERRETTI, C. J.	Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP	Discute a implantação da reforma da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, focando as tensões que se produziram em função desse processo.	2011
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.	Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades	Analisa as perspectivas para o ensino médio a partir de totalidades sociais que constituem a formação da classe trabalhadora.	2011
PINTO, J. M. de R.; AMARAL, N.C.;	O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública	Analisa o financiamento para o ensino médio a partir dos recursos públicos que são destinados a essa etapa da	2011

CASTRO, J. A. de		educação básica.	
RAMOS, M. N.	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Analisa a política para o ensino médio no governo FHC e Lula e problematiza as reformas curriculares para o EM.	2011
MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M.	Ensino médio: possibilidades de avaliação	Analisa indicadores avaliativos para o ensino médio no período de 1991 a 2010.	2011
NOSELLA, P.	Ensino médio: em busca do princípio pedagógico	Reflete acerca do ensino médio em um contexto histórico e traz reflexões teóricas acerca dessa etapa da educação básica.	2011
BRANDÃO, C. F	O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito.	Analisa alguns objetivos e metas propostos para o ensino médio, pelo "antigo" Plano Nacional de Educação (pne Lei n. 10.172/01).	2011
FERRETTI, C.J.	Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP	Discute a implantação da reforma da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).	2011
HYPOLITO, A.L.M.; LEITE, M.C. L.	Modos de gestão, currículo e desempenho escolar	Discute a relação entre gestão, currículo e desempenho escolar tomando como foco uma escola da rede municipal de educação de Pelotas	2011
KRUGER, J.G.; LEITE, S. Q. M.	O ensino de química no curso técnico integrado PROEJA em metalurgia e materiais (IFES campus Vitória): análise das percepções discentes	Analisa as percepções dos alunos do Curso Técnico Integrado de Metalurgia e Materiais do PROEJA do IFES campus Vitória/ES, sobre a educação científica e o ensino de química em particular.	2010
CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M.	As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional	Analisa a política de integração da EJA com a Educação Profissional e a sua relação com o currículo	2010
MOURA, D. H.	A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação	Analisa a relação da educação profissional e do ensino médio na perspectiva de construção do Plano Nacional de Educação de 2010	2010
KUENZER, A. Z.	O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?	Analisa o ensino médio no âmbito do Plano Nacional de Educação 2001-2010 e as propostas que deverão ser implementadas no PNE 2011	2010
RUMMERT, S. M.; ALVES, N.	Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade	Analisa medidas referentes às políticas de educação para jovens e adultos em Brasil e em Portugal.	2010
MELO, A. L. de	Perspectivas dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado no Amapá: formação integral ou	Analisa a expectativa dos jovens com relação à formação ofertada pelo Ensino Médio	2009

	enquadramento ao mercado de trabalho?	Integrado, na rede estadual do Amapá.	
JUNIOR, M. J. P.; DEL PINO, M. A. B.; AMARAL, G. L. do	A exclusão escolar no CEFET-RS: do curso integrado ao curso modular	Analisa a exclusão escolar no CEFET-RS no período entre 1980 e 2006.	2009
OLIVEIRA, R. de	Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação	Destaca os limites do financiamento público à edificação do Ensino Médio Integrado.	2009
BOBROFF, M.C. C.; GORDAN, P. A.; GARANHAN I, M. L.	Custos educacionais totais de currículo integrado de enfermagem	Estima os custos educacionais para a gestão do currículo integrado do curso de Enfermagem de uma universidade pública	2009
NOVAES, M.R.C.G.; NOVAES, L.C.G.; GUILHEM, D ; LOLAS, F. ; SILVEIRA, C.; GUIOTTI, M.	Insercion de temas de humanidades y etica en currículo medico integrado de escuela publica en el Distrito Federal, Brasil	Analisa a inserção da ética e humanidades no currículo do Curso de Medicina da Escola Superior em Ciências da Saúde-ESCS, escola publica do Distrito Federal, Brasil	2009
SIMAS, Z.	Concepção de educação tecnológica na reforma do Ensino Médio e Técnico no governo FHC: resultado de um processo histórico	Analisa as reformas da educação para compreender como se articula as políticas de formação profissional na realidade da sociedade brasileira.	2008
SANTOS, A. de F. T. dos	Política, Trabalho e conhecimento no "novo ensino médio"	Analisa a reforma do ensino médio e as condições sociais em que se deu essa reforma, implementada nos anos 1990 e 2000.	2007
FRIGOTTO, G.	A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica	Analisa a oferta do ensino médio e a sua relação com a baixa qualidade do ensino profissional técnico	2007
MARCHAND , P. S.	Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro	Analisa a trajetória histórica da afirmação do ensino médio como direito.	2007
CARDOZO, M. J. P. B.	A reforma do ensino médio: competências para o "novo" mundo do trabalho?	Reflexão acerca da reforma do ensino médio e o papel dado ao ensino médio dentro desse contexto, de formação de competências.	2006
KUENZER, A. Z.	A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão	Analisa a política dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula, no período de 1995 a 2005, confrontando com as demandas da classe trabalhadora.	2006
CIAVATTA, M.	A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade	Analisa a formação integrada em uma perspectiva histórica e também uma análise do	2005

		currículo integrado.	
ZIBAS, D. M. L.	Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990	Analisa a trajetória histórica do ensino médio e analisa as políticas para essa etapa da educação no governo Lula.	2005
FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M	A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido	Analisa a política para o ensino médio no Governo Lula em suas contradições e controvérsias de interesses no âmbito da luta de classes	2005
ZIBAS, D. M. L.	A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas	Discute acerca da reforma do ensino médio proposta no final dos anos 1990	2005
PEREIRA, R. C.; PINTO, T. J.	A educação do jovem trabalhador em face das exigências do trabalho na contemporaneidade: a necessidade de repensar a gestão na educação	Discute os desafios da formação dos jovens economicamente desfavoráveis e as políticas públicas para esta população.	2004

Fonte: revistas Trabalho e Educação (UFMG), Trabalho Necessário (UFF), Boletim SENAC, Educação e Sociedade, Brasileira de Educação, Brasileira de Política e Administração e Periódicos CAPES

Quadro 3B – Artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT-09) Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Autor	Título	Enfoque	Ano
ALMEIDA, J.F.A.	Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?	Analisa o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.	2015
BEZERRA, D. de S.; BARBOSA, W.	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus projetos políticos-pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração	Analisa os pressupostos de formação politécnica e integrada presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs.	2013
ARAUJO, R. M. de L.	Práticas pedagógicas e ensino integrado	Reflete acerca do desafio da prática pedagógica no contexto do Ensino Médio Integrado, a partir da organização pedagógica.	2013
PONTES, A.P. F. S.; OLIVEIRA, R.	O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Analisa o Ensino Médio Integrado, a partir dos aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos, em um Instituto Federal.	2012
PELISSARI, L. B.	O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar	Analisa os significados que os jovens atribuem aos cursos da área de tecnologia em uma escola estadual no estado do Paraná que oferta o Ensino Médio Integrado, o técnico subsequente e o PROEJA.	2012
PEREIRA,	Políticas de educação profissional	Analisa a política de educação	2011

U. A.; FRANÇA, M.	e de ensino médio no CEFET-RN (1998-2008)	profissional implementada no período de 1998 a 2008 no CEFET- RN.	
CARDOZO, M. J. P. B.	A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes	Analisa os pressupostos de integração para o Ensino Médio Integrado presentes no Decreto 5.154/04 e nas DCNEPTNM.	2011
ANDRADE, F. R. B.	A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará	Aborda a política para o Ensino Médio Integrado implementada pelo governo do estado do Ceará, a partir da instituição das Escolas Estaduais de Ensino Profissional.	2010
GOTARDO, R. C. da C.; VIRIATO, E. O.	Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA	Analisa a política de integração curricular do Ensino Médio Integrado e do PROEJA implementados no Estado do Paraná.	2009
OLIVEIRA, A. M. A. de	A (des) articulação do ensino médio com a educação profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do projeto EMEP (ensino médio e educação profissional)	Analisa a articulação do ensino médio com a educação profissional ofertado pelo Projeto Ensino Médio e Educação Profissional, projeto este desenvolvido por uma parceria SESI-SENAI.	2008
CARDOZO, M. J. P. B.	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades	Analisa as experiências e tentativas de implementação do Ensino Médio Integrado nos estados do Paraná, Espírito Santo, Ceará e Maranhão.	2008
VIRIATO, E. O.	A organização e a gestão de um Centro Estadual de Educação Profissional	Analisa as mudanças ocorridas na organização e gestão administrativa, financeira e pedagógica de um Centro Estadual de Educação Profissional ocorridas nos anos 1990 e 2000.	2007
FERREIRA, E. B.; RAGGI, D.; RESENDE, M. J.	A EJA integrada a Educação Profissional no CEFET: Avanços e contradições	Analisa a oferta e o processo de institucionalização do PROEJA (EMJAT) no CEFETES.	2007
OLIVEIRA, R.	Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação	O texto busca analisar o financiamento público para o Ensino Médio no período de 1992 a 2005 apontando os limites do financiamento para a implementação do Ensino Médio Integrado.	2007
MOURA, D. H.	Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração	Analisa a dualidade entre ensino médio e educação profissional, a partir de análise documental, em uma perspectiva histórica.	2007
PIRES, L. L.de A.	A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho	Analisa a reestruturação da formação do trabalhador a partir das políticas públicas de formação profissional as quais reestruturaram a Rede Federal de Educação Técnica e	2007

		Tecnológica.	
CÊA, G. S. dos S.	A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos	Analisa os sentidos da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, e os desafios para a implementação da retomada da integração pelo Decreto 5.154/04 na rede estadual de educação do Paraná.	2006
FLORIANI, E. S.	(des)continuidades e contradições do ensino técnico no CEFET/SC – unidade de Jaraguá do Sul	Analisa a diferença na formação ofertada pelo Ensino Médio Integrado anterior à reforma proposta pelo Decreto 2.208/97 e a formação técnica desvinculada ao ensino médio no CEFET-SC.	2005
OLIVEIRA, E. de	A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira	Analisa a Reforma educacional proposta pelo Decreto 2.208/97.	2004

Fonte: Grupo de Trabalho – 09 (GT-Trabalho-Educação) nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em : www.anped.org.br

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1.0 Qual o seu nome? Qual a sua formação? Como você se identifica quando preenche uma ficha num hotel? Você se considera professor? Você possui formação pedagógica? Qual? Onde? Duração? Há quanto tempo é professor? Há quanto tempo é professor do Instituto e neste campus? O que é ser professor na sua opinião? Você gosta de ser professor?

2.0 Qual a função social do IFES? Para quê que serve o IFES? Qual o objetivo da formação ofertada a sociedade pelo IFES? Quais as contribuições do IFES para o município e microrregião?. Como a comunidade local e alunos em geral avaliam o papel exercido pelo IFES?

3.0 Qual a sua área de atuação no IFES? Qual a sua Vivência no setor em que atua? Tempo e local de experiência? Qual (is) disciplinas ministra no Instituto? Em que cursos e modalidades? Quais modalidades/níveis/tipos de cursos deveriam ser priorizados para oferta no campus. Quais as três mais importantes e por que? Há alguma modalidade que não deveria se extinguir? Por quê?

4.0 Você atua no EMI? Já atuou? Há quanto tempo? Qual a sua concepção/entende/define/concebe/explica a integração curricular do ensino médio ao ensino técnico? Quais aspectos positivos e negativos você vê no EMI?

5.0 Quais as implicações para os alunos frequentarem o EMI? Os alunos conseguem e/ou sabem se organizar para dar conta do conjunto de exigências das atividades e avaliações relativas ao EMI? O que é feito e ou o que deveria ser feito por iniciativa dos alunos e ou por iniciativa da gestão/docência para responder a essas questões?

6.0 Quais as diferenças e dificuldades em ministrar aula nas diferentes modalidades? Quais modalidades você se sente mais a vontade para ministrar aulas? Quais são as mais difíceis? Por quê? Qual prefere atuar? Qual não prefere? Em qual atuação você se realiza mais como docente?

7.0 como você realiza seus planejamentos de aula? Individual e ou coletivamente? O seu planejamento das aulas muda ou é o mesmo quando atua em diferentes níveis, cursos e modalidades? Existe diferença na sua atuação em sala de aula nos cursos/níveis/modalidades deferentes?

8.0 Você conhece o currículo do curso? Você conhece o conteúdo da área propedêutica (ou técnica) que se relaciona com a sua disciplina? Você realiza planejamento conjuntamente com os professores (do ensino médio e/ou técnico) que atuam nas mesmas turmas que você? Conhece os professores/as disciplinas/o andamento do trabalho dos outros professores que atuam no mesmo curso e nas mesmas turmas que você? Você se preocupa com a aprendizagem dos alunos nas

outras disciplinas? Acha que esse aprendizado interfere na aprendizagem da sua disciplina? Qual o tipo de contato e interação você tem com os professores que atuam nas mesmas turmas que você?

9.0 Que tipo de atividades (aulas, visitas técnicas, feiras tecnológicas, passeios, festividades, avaliação, etc.) (dentro/fora da sala de aula) você realiza em interação/colaboração/cooperação com os demais professores do médio/técnico que trabalham nas mesmas turmas? Descreva e explique.

10 Que exemplos de trabalhos interdisciplinares e de integração você conhece e/ou participou no campus e no curso? Como você avalia essas situações? Que resultado isso traz para os alunos? É promovido pela gestão do campus?

O que você acha da reforma do ensino médio atual e qual a perspectiva do campus em relação ao EMI?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ALUNOS

- 1 Qual o seu nome?
- 2 Qual a sua idade?
- 3 Em qual cidade você Mora?
- 4 Está cursando qual série?
- 5 Em qual escola estudou anteriormente? (pública ou privada)
6. Qual a importância do IFES para a sua vida? Quais os seus objetivos em cursar o ensino médio? E em cursar o ensino técnico? Por que Edificações?
- 7 Para você o que é ensino médio integrado?
8. Com que frequência você participa de atividades fora da sala de aula? Quais? Aula de campo? Visita técnica? Feiras? Eventos? Atividades de Pesquisa? Atividades de Extensão? Destaque aspectos positivos e negativos.
- 9 Você vê a interligação entre as disciplinas? Os professores faz atividade em comum / participam de atividade fora da sala de aula?
- 10** Compare o tempo dentro de sala de aula e fora da sala de aula. Você realiza mais atividades dentro da sala de aula ou fora da sala de aula? As atividades fora da sala de aula são importantes para o seu aprendizado? Por quê?
- 11 Em quais atividades os professores atuaram em conjunto com outros professores? Com que frequência?
- 12 Como você organiza seus tempos para estudar e frequentar as aulas? Você possui horário e organização de estudos por disciplina? Como você organiza os estudos das disciplinas? E como você se organiza durante o período de avaliações?
- 13 O que você considera mais fácil ou mais agradável de aprender? O que considera mais difícil ou desagradável de aprender? Conteúdos e ou disciplinas do ensino técnico? do ensino médio? Por que?
- 14 Você já reprovou em alguma disciplina? Qual (is)? Em qual série? Por que?
- 15 Você nota diferença em estudar no IFES e em outra instituição? Qual (is) diferenças?
- 16 Já pensou em desistir do curso? Por quê?
- 17 Qual a sua opinião sobre a reforma do ensino médio atual?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO GESTORES

- 1 Especifique seu cargo (Função), no IFES:
 - 2 Qual o seu tempo de serviço no IFES? E qual o seu tempo como gestor?
 - 3 Você possui tempo de serviço como docente em outra rede? Quanto tempo?
 - 4 Qual a sua formação?
 - 5 Em sua opinião, qual a função social do IFES?
 - 6 Em sua opinião, para que serve o ensino médio integrado à educação profissional?
 - 5 Em sua opinião, quais as modalidades de oferta de educação profissional o IFES deveria priorizar oferecendo a comunidade maior número de cursos e de matrículas?
- Justifique ou complemente sua resposta
- 6 Como você entende a verticalização no Instituto? Quais as implicações da verticalização para a instituição, para o trabalho docente e para o ensino médio integrado. Quais os pontos negativos e positivos da verticalização?
 - 7 Como você define e avalia a Integração do ensino médio com o ensino técnico no IFES no curso de edificações?
 - 8 Como a gestão atua no curso técnico integrado em edificações para promover a integração curricular?
 - 9 O campus realiza atividades integradoras para além da sala de aula? Quais? Com que frequência? Quais os custos? Quem toma a iniciativa? Qual a qualidade das atividades integradoras?
 - 10 Como tem sido realizada as seguintes atividades: Aula de campo? Visita técnica? Feiras? Eventos? Pesquisa? Extensão?
 - 11 O campus realiza atividades conjuntas de planejamento entre professores da área propedêutica e professores da área técnica? Com que frequência?
 - 12 Qual a sua opinião sobre a reforma do ensino médio atual?

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, na pesquisa “A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico Integrado em Edificações - IFES campus Colatina”, vinculada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE. /UFES). Esta pesquisa de mestrado possui como objetivo geral Analisar a gestão e as práticas da integração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), no curso técnico integrado em edificações - campus de Colatina, a partir de 2004. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utiliza do materialismo histórico-dialético a fim de produzir/coletar os dados necessários ao cumprimento dos objetivos deste trabalho.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa de dissertação tem como objetivos: 1. Analisar a política de oferta de cursos e modalidades de ensino do IFES campus Colatina tendo em vista a contraposição verticalização X integração no contexto das demandas educacionais, econômicas e sociais locais; 2. Analisar o plano do curso técnico integrado em edificações e sua implementação no IFES, campus de Colatina; 3. Analisar as práticas da integração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em edificações, no IFES, campus de Colatina, evidenciando as formas de organização que os alunos elaboram e realizam para gerir os processos de aprendizagem no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em edificações, no IFES, campus de Colatina.

Como procedimentos serão realizadas análise documental, entrevistas gravadas com gestores, professores da área propedêutica e da área técnica que atuam no curso técnico integrado em edificações do Ifes campus Colatina, e alunos do referido curso. Além de observações, participação nas reuniões pedagógicas. Ao final, será produzida uma dissertação de mestrado como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Este material poderá também ser utilizado para fins científicos e acadêmicos em produções na forma de artigos, capítulos de livros, slides, entre outros.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação nesta pesquisa não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira em caso de haver gastos de tempo, transporte, alimentação para ceder as entrevistas e imagens.

_____, _____ de _____ de 2017

Professor (orientador) pesquisador _____

Aluno pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, confirmo dar meu consentimento para o uso de imagens, vídeos e/ou gravações de voz para publicação desta pesquisa de mestrado intitulada A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico Integrado em Edificações - IFES campus Colatina.

Declaro que me foi explicado que o material a ser produzido tem valor educativo e estou ciente ainda que o material poderá ser exibido e publicado em sites, revistas, livros didáticos, em qualquer forma ou meio (incluindo todas as formas de publicação ou distribuição eletrônica), em qualquer lugar do mundo sem limite de tempo. Sendo possível que o material seja visto pelo público em geral.

Eu entendo que uma vez que o material é disponibilizado para fins de pesquisa ou ensino (o que inclui a publicação), a recuperação do material pode não ser possível. Eu entendo que nenhuma taxa será paga para o uso do material, seja agora ou em qualquer momento no futuro.

Confirmo que a finalidade para a qual o material pode ser utilizado foi explicada para mim em termos que eu entendi. Em caso de dúvidas poderei recorrer a Jaqueline Ferreira de Almeida no telefone (027) 998629854.

Nestes termos concordo em participar e declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Nome: _____